

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**SAVOIRS ET INTERVENTIONS ÉDUCATIVES D'ENSEIGNANTES
DE LA MATERNELLE QUATRE ANS EN MILIEUX DÉFAVORISÉS
CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE DE L'ÉCRIT**

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

PASCALE THÉRIAULT

DÉCEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

«Si c'était à refaire, je ne le referais pas, mais le regretterais.»

Allan Allenberg

REMERCIEMENTS

Merci à tous ceux et celles qui m'ont supportée tout au long de ces années, me permettant ainsi de mener à terme cet ambitieux projet...

Mes premiers remerciements s'adressent aux membres de mon comité de direction composé de monsieur Jean-Yves Lévesque Ph.D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, directeur de la thèse et de madame Jocelyne Morin Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Montréal, codirectrice. Je les remercie pour la qualité de leur accompagnement. L'intérêt pour mon projet, leur disponibilité et la rigueur intellectuelle dont ils font preuve m'ont permis d'aller toujours un peu plus loin tout en me respectant.

Je tiens à souligner la précieuse collaboration des enseignantes du préscolaire qui ont participé à cette recherche. En m'ouvrant si généreusement les portes de leur classe, elles ont partagé avec moi un peu de leur quotidien et m'ont permis de retrouver la candeur des enfants d'âge préscolaire.

Je remercie mes collègues du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi que les membres du Conseil d'administration de l'institution pour leur collaboration. Le dégagement de deux activités d'enseignement qu'ils m'ont accordé a facilité le travail au moment de la collecte des données.

Je suis reconnaissante envers mes amies et amis pour leur présence à mes côtés dans les nombreux moments de joie, de déception et de remise en question. Merci Jacynthe, Stéphane, Nancy, Natasha et Isabelle. Des remerciements particuliers à Louis.

J'offre ma gratitude à ma famille. Sincères remerciements à ma sœur Caroline, mon frère Sébastien, et plus particulièrement à mes parents, Jean-Eudes et Raymonde. Sans connaître toute la portée de leurs actions, ils m'ont permis de vivre des contacts privilégiés avec l'écrit dès mon plus jeune âge. Ma passion pour la lecture me vient d'eux et je leur en suis reconnaissante.

Merci Stéphane...

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER.....	5
PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	5
1.1 Débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et prévention des difficultés liées à cet apprentissage	6
1.2 Facteurs déterminants dans l'apprentissage du langage écrit.....	10
1.2.1 Milieux familial et socio-économique.....	10
1.2.2 Milieu scolaire.....	12
1.3 Savoirs et interventions éducatives des enseignantes.....	17
1.3.1 Portée des interventions éducatives sur le développement de la conscience de l'écrit.....	20
CHAPITRE II	25
CADRE THÉORIQUE	25
2.1 Évolution du début de l'apprentissage de la lecture	25
2.1.1 Courant de la maturation	26
2.1.2 Courant de l'intervention.....	27
2.1.3 Courant de l'émergence de l'écrit	28
2.2 Conscience de l'écrit.....	31
2.2.1 Composantes de la conscience de l'écrit	34
2.2.2 Orientations ministérielles.....	41
2.3 Savoirs des enseignantes.....	44

2.3.1 Savoirs théoriques	44
2.3.2 Savoirs d'expérience	48
2.4 Interventions éducatives	50
2.4.1 Interventions directes.....	51
2.4.2 Interventions indirectes	54
2.5 Objectifs de la recherche	62
CHAPITRE III	64
MÉTHODOLOGIE.....	64
3.1 Enjeu et nature de la recherche.....	64
3.1.1 Enjeu de la recherche.....	65
3.1.2 Recherche qualitative	66
3.1.3 Type de recherche qualitative : étude de cas	71
3.2 Étapes préalables et préparation de la collecte des données.....	75
3.2.1 Recrutement des cas	75
3.2.2 Choix des techniques de collecte des données	78
3.2.3 Étude de cas pilote.....	80
3.2.4 Échéancier de la collecte des données	82
3.3 Collecte des données.....	83
3.3.1 Entretiens semi-dirigés	84
3.3.2 Observations	86
3.3.3 Gestion des données	87
3.4 Analyse et interprétation des résultats	87
CHAPITRE IV	92
RÉSULTATS	92
A) RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE CAS.....	92
4.1 Enseignante (E1).....	93
4.1.1 Savoirs de l'enseignante	95
4.1.2 Interventions éducatives	97
4.1.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	105
4.2 Enseignante (E2).....	107
4.2.1 Savoirs de l'enseignante	109
4.2.2 Interventions éducatives	111

4.2.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	119
4.3 Enseignante (E3).....	121
4.3.1 Savoirs de l'enseignante	124
4.3.2 Interventions éducatives	126
4.3.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	134
4.4 Enseignante (E4).....	136
4.4.1 Savoirs de l'enseignante	138
4.4.2 Interventions éducatives	140
4.4.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	147
4.5 Enseignante (E5).....	148
4.5.1 Savoirs de l'enseignante	152
4.5.2 Interventions éducatives	155
4.5.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	164
4.6 Enseignante (E6).....	166
4.6.1 Savoirs de l'enseignante	168
4.6.2 Interventions éducatives	170
4.6.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	176
 B) RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE	 178
4.7 Savoirs des enseignantes.....	180
4.8 Interventions éducatives	191
4.8.1 Interventions directes.....	191
4.8.2 Interventions indirectes	199
4.9 Relations entre les savoirs des enseignantes, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.....	205
 CHAPITRE V	 207
 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	 207
5.1 Savoirs des enseignantes.....	207
5.2 Interventions éducatives	217
5.2.1 Interventions directes.....	217
5.2.2 Interventions indirectes	219

5.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit...	224
5.4 Validité des résultats et limites de la recherche.....	226
CONCLUSION.....	230
BIBLIOGRAPHIE.....	235
APPENDICE A.....	260
DÉCLARATION DE CONSENTEMENT.....	261
APPENDICE B.....	262
LETTRE AUX PARENTS	263
APPENDICE C.....	264
SCHÉMA D'ENTRETIEN.....	265
APPENDICE D.....	269
GRILLE D'ANALYSE DU COIN LECTURE.....	270
APPENDICE E.....	271
GRILLE D'ANALYSE DU COIN ÉCRITURE	272

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Fonctions de la communication selon Halliday.....	35
2 Stades d'appropriation du système d'écriture selon Ferreiro.....	39
3 Typologies des savoirs théoriques.....	45
4 Liens entre les caractéristiques de la recherche qualitative et la présente étude au regard de la problématique, de la collecte des données ainsi que de l'analyse et des résultats.....	70
5 Étapes de réalisation de cette étude de cas multiples.....	73
6 Caractéristiques des cas recrutés.....	74
7 Étapes et échéancier de la collecte des données.....	77
8 Acquisitions considérées par les enseignantes comme des facteurs facilitant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.....	83
9 Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées par les interventions directes des enseignantes lors de la routine d'accueil.....	192
10 Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées par les interventions directes des enseignantes lors des activités collectives.....	194
11 Interventions des enseignantes lors de la lecture d'histoires.....	197
12 Interventions indirectes des enseignantes.....	202
13 Exploitation des fonctions de la communication de Halliday dans l'organisation matérielle des classes.....	203

RÉSUMÉ

Les nombreuses recherches effectuées au cours des dernières décennies ont confirmé l'influence positive de la conscience de l'écrit sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le développement de cette conscience linguistique s'amorce dans le milieu familial lorsque les parents accordent de l'importance aux activités de lecture et d'écriture (Boudreau, 2006; International Reading Association, 2000). Or, il est reconnu que les enfants qui grandissent dans des milieux défavorisés ont, pour diverses raisons, des interactions moins riches avec l'écrit que ceux de familles plus aisées (Snow, Burns et Griffin, 1998).

Afin de diminuer les écarts scolaires qui s'installent entre les enfants, et ce, dès le préscolaire, ceux provenant des milieux défavorisés ont accès à un service de maternelle quatre ans. Ce service constitue une mesure préventive qui vise à fournir, le plus rapidement possible, l'aide nécessaire à ces enfants. Certains d'entre eux vivront leurs premières expériences de lecture et d'écriture à la maternelle quatre ans (Yaden, Tam, Madrigal et Brassell, 2000). Il est donc essentiel que les enseignantes soient sensibilisées aux différents rapports à l'écrit des enfants. En ce sens, leurs interventions éducatives doivent favoriser la réalisation d'expériences riches et variées de lecture et d'écriture (Au, 2000).

Pour que les mesures préventives engendrent les retombées attendues quant au développement de la conscience de l'écrit, il importe que les enseignantes aient développé des savoirs qui mènent à des interventions éducatives adéquates (Snow et al., 1998; Strickland, 2000). Or, peu d'études se sont intéressées à cet aspect du développement de la conscience de l'écrit. La présente recherche a donc étudié les savoirs ainsi que les interventions éducatives de six enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. Elle visait, dans un premier temps, à connaître les savoirs des enseignantes et leurs interventions éducatives et, dans un deuxième temps, à établir des relations de ressemblances et de différences entre les savoirs, les interventions et le courant de l'émergence de l'écrit. Ce dernier, qui constitue le cadre de référence de la recherche, soutient que les enfants construisent activement leurs connaissances de l'écrit par la richesse de leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs (Strickland, 2000; Sulzby et Teale, 1991).

Une étude de cas multiples a permis d'étudier les savoirs et les interventions éducatives de six enseignantes durant l'année scolaire 2002-2003. Les données

obtenues à l'aide d'entretiens semi-dirigés et d'observations dans la classe ont été soumises à une analyse de contenu. Dans un premier temps, une analyse approfondie de chaque cas a été effectuée. Ensuite, comme le suggère Merriam (1998), une analyse comparative des six cas a mis en lumière des relations de ressemblances et de différences entre les cas favorisant ainsi une analyse de second niveau.

Les résultats révèlent que, de manière générale, les enseignantes possèdent très peu de savoirs de la conscience de l'écrit ainsi que du courant de l'émergence de l'écrit. Leurs savoirs se situent davantage au niveau du courant de l'intervention. Celui-ci, ayant pour principe que les enfants doivent développer certaines habiletés préalables à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, a été délaissé au profit de celui de l'émergence de l'écrit au tournant des années 80 (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000). Les résultats confirment également l'existence de liens entre les savoirs et les interventions éducatives. En ce sens, les enseignantes qui ont exprimé des savoirs relevant du courant de l'émergence de l'écrit sont celles qui effectuent des interventions éducatives qui contribuent au développement de la conscience de l'écrit. Quant aux enseignantes qui ont formulé des savoirs associés au courant de l'intervention, leurs interventions éducatives visent l'acquisition d'habiletés préalables à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Enfin, les résultats de la recherche rejoignent les préoccupations de Anders, Hoffman et Dutty (2000) qui constatent qu'il est nécessaire que la communauté scientifique investigue davantage les savoirs, les croyances ainsi que les pratiques des enseignantes dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

Mots clés : Éveil à l'écrit, éducation préscolaire, interventions éducatives, apprentissage de la lecture et de l'écriture, mesure préventive, savoirs des enseignantes

INTRODUCTION

La lecture et l'écriture sont essentielles dans notre société puisqu'elles favorisent le développement personnel, permettant de tisser des liens sociaux et de mieux s'intégrer personnellement et professionnellement. Il semble qu'il soit de plus en plus difficile pour un individu de bien fonctionner en société lorsqu'il ne sait ni lire ni écrire (Ministère de la Culture et des Communications, 1998). En ce sens, le nouveau rapport de l'OCDE mentionne que «entre le tiers et plus des deux tiers de la population adulte n'atteignent pas le niveau minimal de maîtrise des compétences de base pour participer pleinement à la société» (Werquin, 2006, p.1). Aujourd'hui, le fait de ne pas maîtriser ces outils de communication condamne à l'isolement (Ministère de la Culture et des Communications, 1998) et, davantage, diminue l'estime de soi qui est crucial dans le développement intégral de la personne.

Longtemps associé au début de la scolarisation, il est maintenant reconnu que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute bien avant l'entrée officielle dans le système scolaire (Snow, Burns et Griffin 1998; Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000) donc, il n'appartient plus exclusivement à l'école (Morais et Robillart, 1998).

Ce savoir de la lecture et de l'écriture peut se construire, dès le plus jeune âge, par des interactions qui impliquent les enfants, des modèles de lecteurs et de scripteurs et la présence de supports écrits dans l'environnement. L'environnement socioculturel et familial dans lequel baigne l'enfant exerce une influence cruciale sur l'éveil à l'écrit. En répondant aux questions des enfants, les modèles de lecteurs et de scripteurs les aident à développer une conscience de l'écrit nécessaire à

l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Boudreau, 2006; International Reading Association, 2000). En principe, le développement de la conscience de l'écrit s'amorce dans le milieu familial dans la mesure où les parents accordent de l'importance aux activités de lecture et d'écriture (Boudreau, 2006; Giasson et Saint-Laurent, 1998; Snow et al., 1998; Sulzby et Teale, 1991; Tracey, 2000).

Or, les résultats de certaines recherches montrent que les enfants qui grandissent dans un milieu défavorisé sont peu encouragés dans cette démarche d'appropriation de la lecture et de l'écriture parce que ces activités sont très peu pratiquées et valorisées au sein de la famille. Par conséquent, les possibilités qu'ils aient des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture sont plus importantes lorsqu'ils arrivent à l'école (Drolet, 1991; Shiefflin et Cochran-Smith, 1984; Snow et al., 1998; Tracey, 2000). Dans cette perspective, différentes mesures ont été mises en place dont la création de maternelles quatre ans dans les milieux défavorisés afin de prévenir de telles difficultés et ainsi diminuer les retards scolaires des jeunes enfants. Ainsi, les enfants devraient y vivre des activités qui favorisent la découverte de la lecture et de l'écriture tout en suscitant le goût de lire et d'écrire (Au, 2000; ministère la Culture et des Communications, 1998; Snow et al., 1998; Sublet, 1996; Tracey, 2000).

Ayant enseigné à l'éducation préscolaire, la chercheure a été à même d'observer et de questionner ses propres savoirs et interventions éducatives tout comme ceux de certaines collègues. Cette expérience du milieu scolaire l'a amenée à vouloir en connaître davantage sur les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes¹ de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés à propos du développement de la conscience de l'écrit. En choisissant d'étudier ces aspects, la

¹ Considérant la prépondérance des femmes en éducation préscolaire, le terme «enseignante» est utilisé tout au long de ce document.

présente recherche traite une problématique encore très peu considérée dans le domaine du développement de la conscience de l'écrit.

L'objet de cette étude étant la conscience de l'écrit, le premier chapitre expose cette problématique en mettant l'accent sur les débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de même que sur la prévention des difficultés liées à cet apprentissage. Cette démarche amène à expliquer les différents facteurs qui agissent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et à s'intéresser à l'influence des savoirs sur les interventions éducatives relativement à la construction du savoir relié à l'écrit. Somme toute, ce chapitre présente l'état des connaissances actuelles de la problématique et les questions de recherche.

Le deuxième chapitre définit le cadre théorique de la recherche. Une attention particulière est accordée aux principaux concepts dont la conscience de l'écrit, les savoirs des enseignantes et les interventions éducatives. Cela amène à décrire l'évolution du début de l'apprentissage de la lecture afin de situer le courant des interventions éducatives relatives au développement de la conscience de l'écrit. Finalement, les objectifs de recherche sont annoncés.

Le troisième chapitre présente l'aspect méthodologique de la recherche. Les assises théoriques sont situées pour ensuite s'arrêter aux modalités de la collecte des données incluant les étapes de la préparation, de la collecte proprement dite, de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Enfin, la valeur scientifique des résultats à travers les actions posées est abordée.

Les quatrième et cinquième chapitres sont consacrés aux résultats. Le quatrième chapitre présente les résultats propres à chacun des six cas, les résultats de l'analyse transversale ainsi que l'interprétation. Les résultats sont discutés au cinquième chapitre. La validité des résultats et les limites y sont également traitées.

Enfin, la conclusion fait les rapprochements nécessaires entre les objectifs de la recherche et les résultats qui en découlent. Elle fait aussi mention de l'apport de cette étude sur le plan du développement des connaissances scientifiques et des retombées envisagées.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue un long processus qui émerge dès la période de la petite enfance et il se construit à partir des premiers contacts que les enfants ont avec les supports écrits de l'environnement (McCutchen et al., 2002; Snow et al., 1998; Sulzby et Teale, 1991). Les recherches effectuées au cours des dernières décennies mettent en évidence le fait que les enfants acquièrent certaines connaissances et habiletés reliées à la lecture et à l'écriture bien avant qu'ils ne reçoivent un enseignement formel. Toutefois, ces acquisitions sont tributaires de certaines conditions comme la présence de modèles de lecteurs et de scripteurs qui supportent l'enfant dans sa découverte de la présence de l'écrit dans l'environnement (Clay, 1966; Cloutier, Fortin, et Paradis, 1989; Goodman, 1982, 1983, 1984, 1986; International Reading Association, 2000; Neuman, Copple et Bredekamp, 2000; Sulzby et Teale, 1991).

Ce premier chapitre situe la problématique de la recherche qui s'articule autour de trois éléments importants. Tout d'abord, les débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que l'importance de la prévention, dès le préscolaire², des difficultés reliées à cet apprentissage sont expliqués. Ensuite, les facteurs influençant cet apprentissage sont spécifiés. Les savoirs et la portée des interventions éducatives des enseignantes du préscolaire sur le développement de la conscience de l'écrit sont également abordés. Enfin, les questions de recherche terminent le chapitre.

² Le terme préscolaire réfère à la période qui précède le début des études primaires.

1.1 Débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et prévention des difficultés reliées à cet apprentissage

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est complexe et repose sur différents éléments qui peuvent être regroupés selon deux dimensions: une dimension affective et une dimension cognitive. La première est associée à la motivation, à l'intérêt, au plaisir, à l'attitude générale face à la lecture ainsi qu'à la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Tandis que la seconde réfère aux connaissances de la langue et du monde, aux habiletés ainsi qu'aux stratégies mises en place lors de ces activités (Afflerbach, 1998; Freebody et Freiberg, 2001; Giasson, 2003).

Chez le jeune enfant, la dimension affective est fortement influencée par la lecture d'histoires à voix haute puisque cette activité contribue à la découverte des émotions de même qu'au plaisir qu'elle procure lorsqu'elle est réalisée dans une ambiance chaleureuse (Doucet, 1995). Une attitude positive face à la lecture est d'autant plus importante en bas âge puisqu'elle aura un impact significatif sur le désir des enfants d'apprendre à lire lors de leur entrée en première année (Afflerbach, 1998; Jamison Rog, 2001).

Quant à la dimension cognitive, les enfants réalisent, très tôt, des apprentissages concernant la lecture et l'écriture lorsqu'ils sont actifs et placés dans des situations réelles et signifiantes, c'est-à-dire intégrés à des activités qui les intéressent et qui leur offrent des modèles de lecteurs et de scripteurs. Les diverses occasions de manipuler l'écrit aident les jeunes enfants à se familiariser avec les fonctions de la communication écrite et cette découverte contribue également à la prise de conscience de l'écrit (Downing et Fijalkow, 1990; Neuman et al., 2000; Snow et al., 1998). Il importe de spécifier que le terme «écrit» est englobant et désigne, à la fois, la lecture et l'écriture.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture a longtemps été associé au début de la scolarisation soit à l'entrée en première année. Les chercheuses et les enseignantes croyaient alors que le fait de débiter trop tôt cet apprentissage pouvait avoir des effets néfastes pour les enfants. Avec le temps, les recherches effectuées dans les domaines de l'éducation préscolaire et de la lecture ont montré que les enfants acquièrent des connaissances et développent des attitudes et des comportements à l'égard du langage écrit avant qu'ils bénéficient d'un apprentissage formel (Teale et Yokota, 2000). Il est maintenant reconnu que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'insère dans le développement global de l'enfant et qu'il ne relève plus exclusivement de l'école (Morais et Robillart, 1998).

Les résultats de nombreuses recherches montrent qu'il est nécessaire de favoriser le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire puisque le niveau de développement de cette dernière influence positivement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et, conséquemment, la réussite scolaire (International Reading Association, 2000; Neuman et al., 2000; Snow et al., 1998; Strickland, 2000).

Les intervenants des milieux scolaires sont particulièrement attentifs aux difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture parce qu'elles se répercutent sur l'ensemble du cheminement scolaire des élèves puisque la lecture est considérée comme l'accès à la plupart des matières (Goupil, 1997; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2005). Les résultats de différents travaux montrent que, généralement, les difficultés d'apprentissage de la lecture apparaissent en début de scolarisation et si elles ne sont pas surmontées, cela engendre des difficultés à court, à moyen et à long terme (Goupil, 1997; MELs, 2005; Strickland, 2000; Teale et Yokota, 2000). Van Grunderbeck (1994) précise que les jeunes élèves qui éprouvent de la difficulté dans leur apprentissage de la lecture n'ont pas une conscience très claire de ce que constitue l'acte de lire. Ils saisissent difficilement les diverses

fonctions de la lecture et de l'écriture et comprennent mal leur composition. De plus, ces lecteurs ne font pas le lien entre le langage écrit et le langage oral, pas plus qu'ils ne comprennent le principe de l'écriture alphabétique. Ils auraient donc un faible niveau de développement de leur conscience de l'écrit.

Les difficultés en lecture et en écriture entraînent des échecs répétitifs et des retards dans le cheminement scolaire des élèves ce qui les expose davantage à l'abandon prématuré de leurs études secondaires (Brais, 1991; Conseil supérieur de l'éducation, 1996; MELS, 2005; Snow et al., 1998). Certains auteurs rappellent que l'abandon est souvent le résultat de l'accumulation des difficultés d'apprentissage, du retard scolaire et du redoublement. Il semble que les jeunes aient tendance à quitter leurs études plus rapidement s'ils ont des difficultés d'apprentissage dès le début de leur scolarisation (Pagani, Ghosn, Jalbert, Munoz et Chamberland, 2005; Papillon et Rousseau, 1995; Ristic et Brassard, 1990) et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fait partie des difficultés rencontrées.

Préoccupés par la problématique des difficultés d'apprentissage de la lecture, les ministères fédéraux américains de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux ont mandaté l'Académie nationale des sciences de se pencher sur la prévention de ces difficultés (Snow et al., 1998). Les résultats de cette vaste étude ont mis en évidence le fait que les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont ceux qui, au préscolaire, avaient développé peu de connaissances à propos de l'écrit. Ils ont également démontré que les enfants issus des milieux défavorisés sont particulièrement à risque de rencontrer des difficultés lors de l'apprentissage formel de l'écrit parce qu'ils sont peu stimulés dans leur famille. Il émerge de cette importante recherche que la prévention au préscolaire diminue les risques de difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et que les enseignantes, tout comme la richesse de l'environnement éducatif, constituent des facteurs fort importants (Snow et al., 1998). Les résultats de cette étude demeurent un

cadre de référence pertinent pour les chercheurs intéressés par la problématique de l'apprentissage de la lecture.

Du côté européen, les résultats de différentes recherches, présentés lors de la *12th European Conference on Reading*, tenue en Irlande en 2001, concluent également que les interventions précoces liées au développement du langage écrit peuvent prévenir ou diminuer considérablement les risques de difficultés d'apprentissage formel de la lecture (Shiel, 2002).

Au Québec, le *Programme d'aide à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* a été créé par le ministère de l'Éducation (2003b). Ce programme, qui met en collaboration différents partenaires des paliers national, régional et local, vise le développement, l'intégration, le maintien et le succès d'actions mises en œuvre pour favoriser l'éveil à l'écrit. Or, la consultation du programme montre que les activités réalisées par les différents partenaires entre 2001 et 2003 visent principalement le développement de compétences parentales. Quelques animations s'adressent aux éducatrices des Centres de la petite enfance, mais les enseignantes de la maternelle quatre ans ne semblent pas visées par ces activités, et ce, bien que les commissions scolaires figurent parmi les partenaires.

Enfin, pour Snow et ses collaborateurs (1998), il est essentiel de sensibiliser les parents, les éducatrices et les enseignantes à l'importance de faire vivre aux enfants des expériences stimulantes de lecture et d'écriture. En ce sens, la prévention dès le préscolaire contribue à diminuer les risques de difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture et favorise la réussite des élèves.

1.2 Facteurs déterminants dans l'apprentissage du langage écrit

Différents facteurs influencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais selon plusieurs auteurs, le niveau de développement de la conscience de l'écrit constitue un des meilleurs indicateurs de la réussite en lecture puisque les enfants qui ont une conception juste de ce qu'est l'écrit et de son utilité à la fin de la maternelle réussissent mieux en lecture lors de la première année. Les enfants sont ainsi mieux outillés pour réaliser leur passage au premier cycle (Adams, 1990; Cloutier et al., 1989; Neuman et al., 2000; Purcell-Gates et Dahl, 1991; Snow et al., 1998). Conséquemment, les expériences vécues par les enfants dans leur milieu familial et social ainsi qu'en milieu scolaire sont déterminantes pour le développement de la conscience de l'écrit.

Les sections suivantes expliquent l'influence des milieux familial et socio-économique de même que celle du milieu scolaire sur les débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

1.2.1 Milieux familial et socio-économique

Certains auteurs constatent que le goût pour la lecture et l'écriture se développe dès le plus jeune âge si les enfants évoluent dans un environnement où l'écrit est valorisé (Giasson et Saint-Laurent, 1998; MEQ, 2003b; Neuman et al., 2000; Tracey, 2000). Pour ce faire, il importe que les parents créent un climat propice à cet apprentissage et qu'ils s'adonnent eux-mêmes à ces activités afin de susciter l'intérêt de leurs enfants. Le désir d'apprendre à lire des enfants est influencé par des parents qui présentent une attitude positive face à cette activité qu'ils considèrent comme une source de plaisir (Afflerbach, 1998; Tracey, 2000). Lorsqu'ils voient leurs parents lire et écrire des lettres, noter des informations dans un agenda, lire des journaux et des magazines, les enfants comprennent plus facilement ce que

représentent ces actes et ils tentent de les imiter (Enfilis-Léger, 1994; Fitzgerald, Schuele et Roberts, 1992; Neuman et al., 2000). Les conditions sont alors plus favorables pour mieux comprendre les finalités de la lecture et de l'écriture. En développant le goût pour ces activités, les possibilités de réussite scolaire augmentent dès que les enfants font leur entrée à l'école (Jamison Rog, 2001; MCC, 1998; Neuman et al., 2000; Strickland, 2000).

Des recherches portant sur les habitudes de lecture des parents à l'endroit de leurs enfants ont démontré que ceux des milieux défavorisés allouent peu de temps hebdomadairement à cette activité. D'ailleurs, il semble que les enfants de quatre ans issus de tels milieux possèdent des connaissances plutôt restreintes concernant l'écrit lorsqu'ils arrivent à l'école comparativement à leurs pairs issus de familles mieux nanties. Ces enfants ont moins de contacts avec le matériel écrit et leurs interactions avec ce dernier sont de moindre qualité que ce que vivent les enfants des milieux aisés (Sidney-Smith et Dixon, 1995; Snow et al., 1998; Tracey, 2000). D'ailleurs, le ministère de la Culture et des Communications (1998) rapporte que ces derniers ont profité d'environ 1700 heures de lecture d'histoires avant leur entrée à l'école comparativement à 25 pour les enfants des milieux défavorisés. Le Conseil supérieur de l'éducation (1996) constate que les faibles résultats scolaires des jeunes de milieux défavorisés sont influencés, entre autres, par les habitudes de lecture, plus ou moins importantes, de leur milieu familial.

La collaboration entre la famille et l'école est nécessaire, et plus particulièrement, pour les enfants des milieux défavorisés parce que leurs parents ont, généralement, un rapport à l'écrit plutôt restreint (Morais et Robillart, 1998; Snow et al., 1998; Tracey, 2000). Au (2000) croit qu'il importe que les enseignantes soient sensibles aux rapports variés que les enfants ont avec l'écrit et qu'elles leur offrent des expériences riches de lecture et d'écriture. De plus, il est du rôle des enseignantes de supporter les parents dans cette démarche d'apprentissage (Tracey, 2000). L'école

a donc une responsabilité envers les enfants de milieux défavorisés puisque ces jeunes ont moins d'occasions de développer des habiletés liées au langage écrit (Jamison Rog, 2001; Neuman et Roskos, 1993; Snow et al. 1998; Strickland, 2000; Sublet, 1996). En ce sens, les résultats de Snow et de ses collaborateurs (1998) révèlent que les enseignantes du préscolaire représentent une importante ressource pour promouvoir le développement langagier, dont le développement de la conscience de l'écrit.

1.2.2 Milieu scolaire

Les expériences vécues en milieu scolaire sont au nombre des facteurs qui exercent une influence sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Conséquemment, il semble pertinent de s'intéresser à l'enseignante ainsi qu'à ses interventions (Snow et al., 1998). Dans une récente étude menée auprès de 26 enseignantes et de 347 élèves, Brodeur et ses collaborateurs (2005) se sont attardés au développement professionnel d'enseignantes de la maternelle de la région de Montréal afin de favoriser des croyances et des pratiques qui contribuent à la réussite de l'apprentissage de la lecture chez leurs élèves. Les résultats ont montré que le développement professionnel de ces enseignantes a été influencé positivement par l'implantation d'un programme de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture. Cette démarche de développement professionnel a eu des effets positifs sur les pratiques pédagogiques des enseignantes qui affirment accorder une plus grande importance à la connaissance du nom des lettres ainsi qu'aux habiletés métaphonologiques. Les enfants ont également bénéficié de retombées positives quant à la connaissance du nom des lettres ainsi qu'à leur motivation face à l'apprentissage de la lecture.

Plusieurs auteurs observent que l'éducation préscolaire joue un rôle de premier plan quant au développement de la conscience de l'écrit. Ils constatent que la

maternelle exerce une influence positive parce que des interventions de type préventif peuvent être effectuées; les enfants voient ainsi augmenter leurs possibilités de réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Adams, 1990; Au, 2000; Mandel-Morrow, 1989, 2000; Martinez, 1994; McCutchen et al., 2002; Neuman et al., 2000; Sealzby et Teale, 1991; Snow et al., 1998;).

La maternelle quatre ans figure parmi les facteurs scolaires susceptibles d'influencer l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture chez les enfants des milieux défavorisés. Instaurée lors de l'année scolaire 1973-1974, la maternelle quatre ans est offerte aux enfants des milieux défavorisés, vivant avec un handicap, présentant des déficits variés de même qu'à ceux issus des minorités culturelles qui ont une connaissance limitée de la langue française. Il s'agit d'une maternelle-classe qui reçoit une quinzaine d'enfants quatre ou cinq demi-journées par semaine (Morin, 2002). Il existe aussi d'autres services qui s'adressent à cette clientèle notamment la maternelle maison et le programme d'Animation Passe-Partout. Ce dernier, lancé en 1977, s'adressait à l'ensemble des enfants québécois par le biais d'une série d'émissions de télévision ayant pour titre *Passe-Partout*. Un contexte ludique et amusant encourageait la découverte et l'exploitation de certains concepts, et ce, dans la visée du développement global de l'enfant. De plus, certains parents bénéficiaient d'un programme particulier d'animation. En complémentarité à ce qui était offert, certaines régions du Québec ont mis sur pied un volet d'activités éducatives pour les enfants. Pour l'année scolaire 2002-2003, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) a enregistré un taux de préscolarisation à quatre ans de 19, 2%. Toutefois, il faut spécifier que la majorité des enfants âgés de quatre ans participent au programme d'Animation Passe-Partout.

Certains auteurs sont d'avis que la maternelle quatre ans constitue une mesure préventive fort intéressante pour les enfants d'âge préscolaire des milieux défavorisés. Ce service vise à diminuer les retards scolaires chez ces enfants et à

prévenir les difficultés en apportant l'aide requise le plus rapidement possible. Bon nombre d'enfants vivent leurs premiers contacts avec la lecture et l'écriture à la maternelle quatre ans qui favorise la réalisation d'apprentissages de base (Au, 2000; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992; Drolet, 1991; Martinez, 1994; Yaden et al., 2000).

Yaden et ses collaborateurs (2000) ont mené une étude longitudinale portant sur l'efficacité d'interventions relatives au développement de la conscience de l'écrit auprès d'environ 50 enfants âgés de quatre ans issus de quartiers défavorisés de Los Angeles. Après trois ans, les résultats sont concluants puisqu'ils indiquent que des interventions faites auprès de ces enfants influencent positivement leurs connaissances liées à la manipulation de livres, aux concepts de lettre et de mot ainsi qu'à l'orientation de l'écrit. Les résultats montrent également que les parents et les enseignantes ont développé l'habitude de faire la lecture aux enfants en plus de favoriser la manipulation de l'écriture chez les tout-petits et de valoriser leurs productions. La maternelle quatre ans jouerait donc un rôle essentiel dans le cheminement scolaire des enfants de ces milieux et c'est ce qui justifie le fait qu'elle retienne l'attention dans le cadre de la présente recherche.

Les conclusions de Yaden et de ses collaborateurs (2000) rejoignent celles de Drolet (1991) ainsi que celles de Snow et ses collaborateurs (1998) qui observent que la découverte de l'écrit doit figurer parmi les priorités de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. Cependant, les interventions éducatives ne doivent pas ressembler à celles réalisées au primaire, ce qui signifie qu'elles n'ont pas à être scolarisantes ni à encourager un apprentissage systématique. Elles devraient plutôt être effectuées selon une approche globale favorisant l'exploration et la découverte par la réalisation, entre autres, d'activités réelles et signifiantes.

Papillon et Rousseau (1995) expliquent que les enfants devraient avoir réalisé certains apprentissages dès leur entrée à l'école, sinon un écart s'installe rapidement entre les enfants. Ils soutiennent que:

Le premier écart bâti dès la petite enfance (de 0 à 4 ans) se fait davantage ressentir au moment de l'entrée scolaire, plus précisément à la maternelle où l'enfant est âgé de 4 ou 5 ans. Si on ne réussit pas à résorber le plus tôt possible cette première différence, on risque d'accroître, au fil des années, l'écart originel ainsi que les années d'intervention nécessaires au redressement de celui-ci. (Papillon et Rousseau, 1995, p.34)

Pour ces auteurs, il importe que le milieu scolaire s'attarde à offrir des activités riches et stimulantes aux jeunes enfants considérant l'influence des expériences vécues en bas âge sur leur cheminement scolaire. Ce propos rejoint celui de spécialistes du domaine de l'éducation préscolaire (Drolet, 1991; Neuman et al., 2000; Shiel 2002 ; Morais et Robillard, 1998) qui constatent que les connaissances acquises dès le préscolaire influencent la réussite scolaire des enfants, notamment celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il est maintenant reconnu que des connaissances insuffisantes dans le domaine du langage écrit, dès la maternelle, influenceront l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture et, conséquemment, la réussite scolaire des enfants d'où l'importance de repérer le plus tôt possible les enfants qui présentent certains risques (Morais et Robillard, 1998 ; Neuman et al., 2000). En ce sens, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) recense 1,5% d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) à la maternelle cinq ans. Il semble que les possibilités d'un échec scolaire puissent être évitées ou amoindries dès le préscolaire ou dès le début du primaire à la condition que les enfants soient initiés à l'écrit et qu'ils découvrent des textes variés dès le préscolaire (Drolet, 1991; Shiel 2002). Dans cette perspective, la continuité entre les programmes d'interventions précoces et le début de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture est essentielle pour le

cheminement des enfants (Shiel, 2002). Ce constat renforce l'idée qu'il faille éviter les coupures entre les apprentissages réalisés au préscolaire et l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (Giasson, 1989; Saada-Robert, 2004). Kreza (2006) précise que les acquisitions faites au préscolaire ne constituent pas des prérequis mais plutôt les premiers apprentissages qui serviront d'appui au développement de ce processus complexe qu'est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Quant au développement langagier, il appert que la maternelle quatre ans est un lieu pouvant favoriser la prévention des difficultés d'apprentissage puisque les orientations du volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) supposent la découverte du langage oral et écrit. En ce sens, le ministère de l'Éducation (2001) résume ainsi le cheminement de l'enfant:

À l'éducation préscolaire, l'enfant apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à mieux exprimer sa pensée et à respecter les règles de la communication. Il découvre le plaisir de jouer avec les mots et avec les sonorités de la langue; il imagine des jeux de mots, des rimes, des histoires ou des comptines. Par des contacts soutenus avec la littérature pour la jeunesse et d'autres productions, il prend plaisir à agir comme lecteur, s'ouvre à la culture et fait progressivement des liens entre le langage oral et écrit. Il découvre que l'écrit est objet de plaisir, de recherche, de communication et de connaissance. Pour satisfaire son besoin de communication, il explore différentes formes d'écriture spontanée. (p.60)

Il se dégage de cet extrait que les orientations ministérielles visent à ce que les enfants soient actifs dans l'exploration de l'écrit et à ce que cette découverte passe par le plaisir de jouer avec la langue. Aussi, ces éléments de découvertes sont de ceux réputés pour leur contribution au développement de la conscience de l'écrit.

Les résultats des recherches effectuées durant les deux dernières décennies ont montré l'efficacité des interventions précoces en ce qui concerne le développement de l'écrit, et plus particulièrement, chez les élèves à risque (Martinez, 1994; Neuman et

al., 2000; Snow et al., 1998; Strickland, 2000; Yaden et al., 2000). Par ailleurs, pour que les mesures préventives engendrent les résultats escomptés relativement à l'écrit, il est fondamental que les savoirs des enseignantes mènent à des interventions éducatives adéquates qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit. En ce sens, les travaux de Snow et de ses collaborateurs (1998) indiquent que l'enseignante représente un facteur important dans la prévention des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Il apparaît donc essentiel que les enseignantes, tant du préscolaire que du primaire, comprennent bien l'importance du développement de la conscience de l'écrit et son influence sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Des interventions éducatives stimulantes et adaptées aux élèves représentent donc un des facteurs qu'il faut considérer car elles influencent la réussite scolaire (Snow et al., 1998).

1.3 Savoirs et interventions éducatives des enseignantes

Les résultats de différents travaux ont montré que les savoirs des enseignantes ont un impact sur leurs buts, leurs façons de faire, le choix du matériel utilisé ainsi que sur les décisions prises quotidiennement au regard de l'apprentissage de la lecture (International Reading Association, 2000; Jamison Rog, 2000; Lenski, Wham et Griffey, 1998).

McMahon, Richmond et Reeves-Kazelski (1998) ont étudié la relation entre la perception que douze enseignantes de la maternelle quatre ans ont du développement de la conscience de l'écrit, le niveau d'engagement des enfants de leur classe dans ce type d'activité ainsi que la quantité et la qualité du matériel écrit présent dans ces classes. Les résultats de la recherche révèlent que les enseignantes de la maternelle quatre ans qui savent ce qu'est le développement de la conscience de l'écrit considèrent les principes suivants :

- Les enfants construisent leur savoir relié à l'écrit lorsqu'ils sont en interaction avec l'écrit présent dans leur environnement;
- Le développement du langage s'effectue dans des situations réelles de communication.

L'étude met aussi en évidence le fait que ces enseignantes sont sensibilisées à l'interaction des quatre composantes du langage soit parler, écouter, lire et écrire. Elles présentent plus d'activités impliquant ces composantes comparativement aux enseignantes qui pensent que l'enfant doit posséder certaines habiletés préalables à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Conséquemment, l'atmosphère de ces classes laisse place à l'exploration et à l'expérimentation du langage écrit. Toujours selon cette recherche, les enseignantes, influencées par les principes de l'émergence de l'écrit, placent les enfants en situations réelles de lecture et d'écriture par exemple, écrire des messages ou lire des consignes pour effectuer une tâche quelconque. Ces enseignantes évitent d'offrir aux enfants des tâches dénudées de sens comme la production de lettres isolées ou des exercices de calligraphie dans des cahiers prévus à cet effet. Le matériel écrit est présent en plus grande quantité et il est de qualité supérieure dans les classes où le développement de la conscience de l'écrit est privilégié. De plus, les bibliothèques de ces classes offrent une variété de genres littéraires et comprennent même des livres produits par les enfants (McMahon et al., 1998).

Les enseignantes du préscolaire sont davantage en mesure de faire des interventions pertinentes si elles connaissent les processus impliqués dans le développement de la communication (McMahon et al., 1998; Pickle, 1994). Robinson-Smith (1992) spécifie que si les enseignantes perçoivent le lien entre le langage oral et écrit, elles savent profiter des occasions offertes en classe pour développer la conscience de l'écrit. D'un autre côté, certaines enseignantes pensent qu'une présence importante de l'écrit dans les classes de maternelle risque de

confondre les enfants qui ne connaissent pas encore le nom des lettres de l'alphabet. Le Deun (1999) observe que la maîtrise du code orthographique ainsi que des connaissances importantes à propos des correspondances grapho-phonétiques ne sont pas essentielles pour que les enfants puissent écrire. L'écriture est une activité qui peut se vivre dès le plus jeune âge si des lieux sont aménagés à cet effet et si du temps lui est consacré.

McLane et McNamee (1990) constatent que des enseignantes croient que les enfants doivent posséder des habiletés de base avant de pouvoir utiliser la lecture et l'écriture pour communiquer. Or, ces auteures font un parallèle intéressant avec le développement du langage oral en soutenant que les capacités des enfants sont plutôt limitées lorsque ceux-ci commencent à parler et bien qu'ils soient incapables de formuler des phrases complètes, leurs premières tentatives de communication sont fortement encouragées.

Toutes les enseignantes du préscolaire ont un ensemble de connaissances et de croyances concernant la conscience de l'écrit et ce système joue un rôle déterminant sur leurs interventions éducatives (McMahon et al., 1998). Cependant, pour que les interventions précoces de la maternelle quatre ans soient profitables aux enfants des milieux défavorisés, il est important que les enseignantes possèdent des savoirs appropriés à propos du développement de la conscience de l'écrit (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1993; Jamison Rog, 2001; Snow et al., 1998; Strickland, 2000). Or, jusqu'à ce jour, peu d'écrits traitent des savoirs des enseignantes à propos du développement de la conscience de l'écrit en lien avec les interventions éducatives. En ce sens, Durand (1996) constate que, de manière générale, la communauté scientifique s'intéresse davantage aux aspects qui sont plus directement liés aux interventions en classe.

Enfin, pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit, le ministère de l'Éducation (2001) décrit certaines pistes d'intervention pour guider les enseignantes. Or, que savent-elles du développement de la conscience de l'écrit? Que font-elles en classe pour favoriser son développement? Ce sont deux questions auxquelles cette étude essaie d'apporter des éléments de réponse.

1.3.1 Portée des interventions éducatives sur le développement de la conscience de l'écrit

Au préscolaire, les interventions éducatives de l'enseignante devraient se centrer sur les enfants et leurs besoins tout en respectant le développement, les connaissances et les expériences de chacun. Le ministère de l'Éducation (2001) considère la maternelle comme étant un lieu de stimulation intellectuelle qui permet aux enfants de découvrir le plaisir d'apprendre tout en établissant les fondements pour les apprentissages ultérieurs.

La création du contexte éducatif constitue un élément important au préscolaire (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1993; Neuman et al., 2000; Snow et al., 1998). Il est préférable que l'environnement communique le goût de la lecture et de l'écriture de même que le désir d'apprendre plutôt que la déception de se sentir incapable de réaliser ces activités (Conseil scolaire de l'éducation, 1993; Jamison, Rog, 2001; Strickland, 2000). Dans les classes situées en milieux défavorisés, un contexte d'apprentissage riche et marqué par la présence d'aires réservées à l'écrit est d'autant plus important. Il revient donc à l'enseignante de créer un tel contexte pour les enfants (Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 2000).

Pour certains enfants des milieux défavorisés, l'enseignante de la maternelle représente un modèle de lecteur et de scripteur fort différent de ce qui est offert dans leur milieu familial. Snow et ses collaborateurs (1998) rapportent que des recherches

ont montré que les interactions entre l'adulte et les enfants lors de la lecture d'histoires influencent le développement du langage oral et de la conscience de l'écrit. Par exemple, lorsque l'enseignante fait la lecture à haute voix, elle devient un modèle qui interagit avec le texte (Giasson et Boisclair, 1996; Mandel-Morrow, 1989; Neuman et Bredekamp, 2000; Strickland, 2000; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995). La lecture quotidienne suscite l'intérêt des enfants et développe leur goût pour cette activité. D'ailleurs, celle-ci figure parmi les plus bénéfiques pour eux en ce qui concerne le développement de la conscience de l'écrit (Giasson et Boisclair, 1996; Jamison Rog, 2001; Strickland, 2000; Thériault, 1995). Par contre, ce développement est tributaire des interventions qui sont effectuées et celles-ci doivent favoriser les échanges et encourager la discussion. Les interventions doivent donc être faites selon une approche globale du développement de la conscience de l'écrit et non en intervenant de manière spécifique sur une composante isolée (Snow et al., 1998).

L'aménagement de centres d'apprentissage stimule la curiosité des enfants tout en favorisant l'exploration des différents domaines de connaissances comme les langues (Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 2000; MEQ, 2001; Morin, 2002). Dans les aires de jeux symboliques, la présence de matériel écrit lié aux différents rôles exploités contribue à la découverte de diverses fonctions de l'écrit tout en amenant les enfants à reproduire des comportements de lecteur et de scripteur (Mandel-Morrow, 2000; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 1993; Thériault et Lavoie, 2004). Par exemple, au coin maison, des circulaires sont utilisés pour dresser une liste d'épicerie; des livres de recettes permettent de cuisiner; des livres d'histoires encouragent à la lecture; du papier et des crayons sont déposés à proximité du téléphone pour noter les messages.

Les résultats de plusieurs recherches indiquent qu'il est important que les enfants vivent quotidiennement des situations réelles et signifiantes d'apprentissage

leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances et de favoriser une conception appropriée de la lecture et de l'écriture (Au, 2000; Fitzgerald et al., 1992; Le Deun, 1999; Strickland, 2000). La production écrite offre aux enfants l'occasion de réfléchir sur l'écrit et d'analyser le contenu de leurs messages (Bromley, 2000; Robinson-Smith, 1992; Snow et al., 1998; Teale et Yokota, 2000). Les résultats d'une recherche européenne menée par Le Deun (1999), auprès d'enfants de la grande section de maternelle, concluent que seuls les contacts avec les livres ainsi que la présence de mots étiquettes en classe de maternelle ne suffisent pas au développement de la conscience de l'écrit chez les enfants. L'exploration active et fréquente de différents supports écrits est essentielle tout comme l'intérêt et l'engagement des enfants dans des tâches pour lesquelles ils sont suffisamment supportés afin qu'ils puissent réussir.

Il a été observé que certaines enseignantes n'attendent pas que les enfants sachent décoder et orthographier les mots correctement pour les placer dans des situations de lecture et d'écriture ce qui leur permet de comprendre la relation entre les deux. Ces enseignantes reconnaissent l'importance de telles activités dans l'appropriation du fonctionnement du langage écrit (International Reading Association, 2000; Snow et al., 1998).

Les résultats de différentes recherches indiquent que les enfants provenant de classes où l'écrit occupe une place importante développent plus rapidement les habiletés nécessaires à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture parce que des activités variées sont réalisées quotidiennement avec eux. De plus, les enfants saisissent que la lecture et l'écriture sont synonymes de recherche et de production de sens parce qu'en classe, il leur est proposé des activités fonctionnelles (Au, 2000; Giasson et Thériault, 1983; Herman et Mistry, 1991; Jamison Rog, 2001; Strickland, 2000).

Comme ce sont les enfants des milieux défavorisés qui s'avèrent les plus susceptibles d'être privés d'occasions d'éveil à la langue écrite, les enseignantes qui travaillent dans ces milieux ont une responsabilité envers ces enfants. Les savoirs des enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés et leurs interventions éducatives peuvent donc influencer grandement le développement de la conscience de l'écrit des enfants. Or, il est nécessaire que les enseignantes possèdent des savoirs qui mènent à ce développement. Cette recherche s'intéresse donc aux savoirs liés au développement de la conscience de l'écrit en relation avec les interventions éducatives. Les questions de recherche sont les suivantes: Quels sont les savoirs d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit? Quelles sont leurs interventions éducatives par rapport au développement de la conscience de l'écrit dans le cadre de la maternelle quatre ans?

Ces questions de recherche semblent pertinentes puisque très peu d'études se sont intéressées aux savoirs des enseignantes et à leurs interventions éducatives à propos du développement de la conscience de l'écrit. Les conclusions d'une recherche menée par Corcoran Nielsen et Monson (1996) rappellent l'importance des connaissances des enseignantes pour le développement de la conscience de l'écrit des enfants ainsi que le rôle des administrateurs qui doivent encourager et supporter les changements pédagogiques au préscolaire. De plus, l'étude de Brodeur et ses collaborateurs (2005), rapportée précédemment, sur le développement professionnel d'enseignantes de la maternelle relativement à l'apprentissage de la lecture, conclut qu'il importe de poursuivre cette investigation. La nécessité de recherches portant sur les liens entre les pratiques des enseignantes et leur pensée, notamment leurs savoirs, est également observée par Deaudelin, Brodeur et Bru (2005) qui s'intéressent au développement professionnel des enseignantes. Somme toute, comme l'expriment Anders, Hoffman et Duffy (2000), la communauté scientifique devrait s'intéresser

d'avantage aux savoirs ainsi qu'aux pratiques des enseignantes en matière d'apprentissage de la lecture.

Ce premier chapitre visait à déterminer la problématique de la recherche en exposant ses différents enjeux soit l'importance du développement de la conscience de l'écrit sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, l'influence des milieux social et scolaire sur le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants âgés de quatre ans des milieux défavorisés. Le chapitre suivant présente le cadre théorique de la recherche où sont définis les principaux concepts.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La problématique a fait état de la situation quant aux savoirs et aux interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. Ce chapitre situe maintenant le cadre théorique de la recherche. Dans un premier temps, il rappelle l'évolution du début de l'apprentissage de la lecture. Ensuite, les principaux concepts soit ceux de la conscience de l'écrit, des savoirs et des interventions éducatives sont balisés. Enfin, les objectifs poursuivis par la présente étude sont exposés.

2.1 Évolution du début de l'apprentissage de la lecture

La lecture a longtemps été perçue comme un apprentissage qui débutait lors de l'entrée en première année (Giasson et Thériault, 1983). Avec le temps, trois courants ont influencé cette perception. Les années 50 ont été marquées par le courant de la maturation. Pour leur part, les années 60 furent teintées du courant de l'intervention. Depuis les années 70, le courant de l'émergence de l'écrit s'impose au plan théorique et il tente, encore aujourd'hui, de gagner les milieux scolaires (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995).

Cette section relate l'évolution du début de l'apprentissage de la lecture. Les deux premiers courants sont brièvement décrits alors que le courant de l'émergence de l'écrit fait l'objet d'une description plus détaillée puisqu'il constitue le cadre théorique de cette recherche.

2.1.1 Courant de la maturation

Thériault (1995) explique que les années 50 sont marquées par la pensée de Gesell qui affirmait que la maturation physique détermine le développement intellectuel des enfants. De manière générale, il est alors suggéré que l'atteinte d'un certain niveau d'abstraction est essentielle à la réussite de divers apprentissages et l'apprentissage de la lecture figure parmi ceux-ci (Schwebel et Raph, 1976). Influencés par les théories développementales, les tenants de ce courant soutiennent que le développement intellectuel passe par différents stades et que les enfants doivent avoir atteint un certain stade, qu'ils situent aux environs de six ans et demi d'âge mental, avant de pouvoir amorcer l'apprentissage de la lecture (Giasson et Thériault, 1983).

Si les enfants doivent être parvenus à un stade précis de leur développement intellectuel pour entreprendre l'apprentissage de la lecture, il faut donc pouvoir en mesurer l'atteinte. Thériault (1995) rapporte que les travaux effectués par Marphett et Washburne dans les années 30 exercèrent une forte influence sur les pratiques pédagogiques puisqu'ils avaient conçu des épreuves servant à vérifier si les enfants étaient suffisamment matures pour amorcer, avec succès, l'apprentissage de la lecture. Considérant le fait que le manque de maturation neurologique est alors considéré comme la principale cause des échecs et des difficultés d'apprentissage de la lecture, leurs travaux ont alors des retombées importantes.

Par ailleurs, Crawford (1995) a soulevé le fait que différentes recherches menées par Gate, au milieu des années 30, ont fait valoir que l'âge mental des enfants et la maturation jouaient un rôle moins considérable dans l'apprentissage de la lecture que les enseignements auxquels ils sont exposés. Or, il semble que ces travaux n'aient pas retenu l'attention de la communauté scientifique parce qu'ils allaient à l'encontre de l'approche favorisant la maturation qui prévalait à cette époque.

2.1.2 Courant de l'intervention

Au cours des années 60, la recherche sur la petite enfance s'impose de plus en plus. Il est maintenant reconnu que les enfants possèdent davantage de connaissances que ce que les théories qui prévalent le laissent croire. L'idée que les enfants doivent parvenir à un certain degré de maturation neurologique pour commencer leur apprentissage de la lecture s'estompe peu à peu. Dès lors, les efforts sont orientés vers l'observation des enfants afin d'identifier le plus rapidement possible le moment où ils seront prêts à lire (Teale et Yokota, 2000). C'est ainsi que se fait le passage du courant de la maturation vers le courant de l'intervention.

Le courant de l'intervention suppose que les enfants doivent posséder des habiletés préalables à l'apprentissage formel de la lecture et le développement de ces habiletés serait garant de la réussite de l'apprentissage (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000). Les interventions favorisent donc le développement de la mémoire visuelle et auditive, la discrimination visuelle et auditive, la reconnaissance de lettres, le rythme ainsi que la correspondance grapho-phonétique puisque ces habiletés sont considérées comme étant nécessaires à l'apprentissage. Les habiletés, présentées de manière séquentielle, sont enseignées directement et elles sont évaluées à l'aide de tests (Thériault, 1995).

Thériault (1995) rappelle que les épreuves conçues pour déterminer si les enfants ont atteint la maturité nécessaire à l'apprentissage de la lecture influencent le courant de l'intervention puisque ces épreuves ont mené à la production de cahiers d'exercices qui visaient l'acquisition de préalables. À cette époque, les termes prélecture et préécriture sont utilisés pour désigner tout exercice effectué afin de préparer les enfants à l'apprentissage formel.

Un pas important dans l'évolution de l'apprentissage de la lecture est marqué à la fin des années 60 et au début des années 70. Dès lors, les notions relatives à la maturation neurologique ainsi qu'à l'intervention préparatoire à l'enseignement formel du langage écrit sont réfutées. Les recherches montrent que les enfants sont actifs au plan cognitif et ils sont maintenant perçus comme les principaux acteurs de leurs apprentissages (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000).

2.1.3 Courant de l'émergence de l'écrit

Dans les années 60, les résultats des travaux de plusieurs chercheurs conduisent à une nouvelle compréhension du début de l'apprentissage de la lecture. Dès ce moment, le courant de l'intervention est délaissé au profit d'un courant orienté vers l'émergence de l'écrit qui véhicule l'idée que la lecture et l'écriture sont des processus qui se développent de façon concomitante en se renforçant mutuellement (Thériault, 1995).

Influencés par les théories développementales de Piaget et socio-constructiviste de Vygotsky, les principes à la base de ce courant supposent que les enfants construisent activement leurs connaissances de l'écrit par la découverte des écrits de l'environnement et par leurs interactions avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent la découverte (Crawford, 1995; Strickland, 2000; Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000).

Crawford (1995) soutient que les résultats d'une recherche menée par Clay (1966) constituent une avancée importante dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Son étude des comportements de jeunes enfants de la Nouvelle-Zélande met alors en évidence le fait que les enfants entrent à la maternelle avec un bagage de connaissances reliées à l'écrit et qu'ils sont capables de les utiliser dans différentes

occasions. De tels résultats montrent que le milieu familial joue un rôle important dans la découverte de l'écrit puisqu'ils révèlent que les enfants acquièrent des comportements de lecteur tels que manipuler adéquatement un livre, reconnaître certaines lettres et connaître l'orientation de l'écrit sans avoir bénéficié d'un enseignement formel de la lecture.

À la fin des années 50 et au début des années 60, les résultats des recherches de Durkin sur le lecteur précoce indiquent que les enfants qui lisent au moment de débiter leur scolarisation ne sont pas soumis à un enseignement formel de la lecture de la part de leurs parents. Ils manifestent de la curiosité pour la communication écrite, ils sont encouragés et supportés par leurs parents dans cette démarche d'appropriation de l'écrit. Les parents répondent aux questions de leurs enfants, lisent des histoires et discutent avec eux à propos de l'écrit. Les résultats de ses études auront également des retombées considérables sur le développement de l'écrit au préscolaire (Thériault, 1995).

Goodman (1982, 1983, 1986), qui s'intéresse également au développement du langage écrit, rejette l'idée que l'apprentissage de la lecture puisse se résumer à l'acquisition d'une série d'habiletés hiérarchisées et centrées presque exclusivement sur le décodage. Elle préconise plutôt une approche linguistique qui reconnaisse que les enfants possèdent des connaissances de la langue qui influencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Considérant les nouvelles découvertes, Clay (1979) juge qu'il est peu opportun de parler de «prélecture» pour désigner les acquisitions qui précèdent l'apprentissage formel de la lecture. L'expression «émergence de l'écrit» correspond mieux à la poursuite de la démarche puisqu'elle signifie que quelque chose est en place et se développe. De plus, «émergence de l'écrit» est un terme englobant qui fait référence à la lecture et à l'écriture. Pour Ferreiro et Gomez-Palacio (1988),

l'émergence de l'écrit désigne la compétence qu'ont les enfants pour interpréter et produire un message.

Les travaux entrepris par Ferreiro à la fin des années 70 fournissent des données intéressantes sur l'appropriation du système d'écriture par les enfants. En effet, les résultats de ses recherches ont apporté un nouvel éclairage sur le développement de la compétence à produire un message écrit. Les résultats de ses études longitudinales réalisées auprès d'enfants mexicains, âgés de trois à sept ans, ont permis de constater que l'appropriation du système alphabétique passe par différentes étapes caractérisées par des schémas conceptuels particuliers qui se développent et se transforment. Ferreiro (1996) explique en ces termes le processus d'appropriation du système d'écriture :

Ces schémas impliquent toujours un processus constructif dans lequel les enfants tiennent compte en partie de l'information donnée, laissent de côté une autre partie de cette information donnée, et introduisent toujours, en même temps, quelque chose qui leur est propre. (p. 20)

La recension de plusieurs études menées par Ferreiro et ses collaborateurs (1978, 1988, 1990, 1996) permet de constater que la production écrite est un processus développemental qui amène les enfants à passer par différents stades divisés en deux temps, soit avant et après la prise de conscience de l'aspect phonétique de la langue. Les résultats obtenus par Ferreiro font en sorte que les premières productions écrites ne sont plus jugées comme de simples gribouillages. Dès lors, l'activité cognitive de ces premiers écrits non conventionnels est reconnue comme une étape importante dans l'appropriation du système d'écriture.

Au Québec, des études réalisées par Lavoie (1989) et Lapointe (1990) auprès d'élèves de la première année et d'enfants du préscolaire rejoignent les résultats des différents travaux de Ferreiro (1978, 1988, 1996). Il se dégage de ces recherches que

les enfants québécois s'approprient le système d'écriture de façon similaire à celle observée chez les enfants mexicains.

Enfin, Thériault et Lavoie (2004) précisent que l'expression «émergence de l'écrit» peut désigner une période ou un processus. Dans cette perspective, elle véhicule l'idée d'une évolution des savoirs des enfants quant à la lecture et à l'écriture. Située dans le temps, l'émergence de l'écrit correspond à la période comprise entre zéro et six ans lors de laquelle les enfants vivent leurs premières expériences de l'écrit. En l'occurrence, cette étude s'intéresse à cette période.

En résumé, au plan théorique, la notion de maturation ainsi que les théories centrées sur l'intervention sont délaissées au profit du courant de l'émergence de l'écrit (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1993). Ce dernier suppose que les comportements de lecteur et de scripteur émergent si les enfants évoluent dans des milieux où l'écrit est omniprésent et s'ils sont engagés et supportés dans différentes expériences qui mettent en évidence le langage écrit et le langage oral (Au, 2000; Crawford, 1995; Purcell-Gates, 2001; Snow et al., 1998; Strickland, 2000; Teale et Yokota, 2000). Le cadre théorique de cette recherche repose sur le courant de l'émergence de l'écrit, une période au cours de laquelle se développe la conscience de l'écrit.

2.2 Conscience de l'écrit

Au fil des ans, la conscience de l'écrit a été abondamment définie (Clay, 1979, 1989; Giasson, 2003; Giasson et Thériault, 1983; Goodman, 1982, 1983, 1986; Jamison Rog, 2001; Lomax et McGee, 1987; McLane et McNamee, 1990). Certaines définitions identifient des composantes spécifiques à la conscience de l'écrit tandis que d'autres l'abordent dans une perspective plus globale.

Parmi les définitions recensées, celle de Goodman (1982,1983) retient l'attention puisqu'elle identifie des composantes spécifiques à la conscience de l'écrit qui sont à la base des écrits de plusieurs autres auteurs. Les travaux de Goodman (1982, 1983, 1984, 1986) révèlent que les enfants en bas âge développent une certaine conscience du langage écrit lorsqu'ils sont accompagnés dans leur démarche par des adultes qui accordent une grande importance aux activités de lecture et d'écriture. Selon elle, la conscience de l'écrit repose sur cinq composantes : a) la manipulation adéquate du livre, b) la distinction entre les écrits et les illustrations, c) l'orientation de la lecture, d) l'établissement de relations entre le langage oral et le langage écrit et e) la connaissance des concepts de lettre, de mot et de phrase ainsi que la ponctuation.

Au Québec, Giasson et Thériault (1983) sont les premières chercheuses à s'intéresser au développement de la conscience de l'écrit. Elles parlent en termes de connaissances acquises par les enfants concernant la lecture avant d'amorcer l'apprentissage formel. Influencées par Goodman (1982, 1983, 1984, 1986), Giasson et Thériault (1983) identifient cinq types de connaissances : a) la connaissance du processus appelé lecture qui établit une relation entre le langage oral et le langage écrit; b) la connaissance des fonctions de l'écrit; c) la connaissance des conventions de l'écrit qui renvoie à l'orientation; d) la connaissance des concepts de lettre, de mot et de phrase ainsi que e) la connaissance d'un vocabulaire visuel, qui réfère aux mots familiers présentés dans leur contexte. Ces auteures affirment également que la conception qu'ont les enfants de la lecture et de l'écriture constitue un élément important de la conscience de l'écrit. Ces éléments font partie des composantes identifiées par Giasson (2003) pour définir la conscience de l'écrit ; ils sont définis et illustrés, par des exemples, à la section 2.2.1.

Lomax et McGee (1987), quant à eux, considèrent que la conscience de l'écrit se manifeste par la connaissance des fonctions de l'écrit, la discrimination des

concepts de lettre, de mot et de phrase, la connaissance du nom des lettres ainsi que par la reconnaissance d'un vocabulaire visuel constitué de mots familiers présentés dans leur contexte.

De leur côté, McLane et McNamee (1990) proposent une explication plus générale en soutenant que les enfants développent leur conscience de l'écrit en découvrant ce qu'est un livre et son utilité. Ils réalisent également que les mots sont porteurs de sens. Ils soutiennent, eux aussi, l'idée que ces connaissances et habiletés s'acquièrent par la variété des activités de lecture et d'écriture.

Selon Thériault (1995), la conscience de l'écrit constitue un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées à l'écrit qui varient d'un enfant à l'autre. La découverte des écrits de l'environnement et les échanges entre l'enfant et des modèles de lecteurs et de scripteurs contribuent au développement de la conscience de l'écrit.

Enfin, Giasson (2003) propose que la conscience de l'écrit conduise à la découverte des fonctions de la lecture, la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit, l'établissement de relations entre l'oral et l'écrit, la maîtrise de l'orientation, la connaissance des concepts reliés à l'écrit, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi qu'à la découverte du processus de l'écriture.

Dans le cadre de la présente recherche, la définition du concept de la conscience de l'écrit s'inspire des travaux de différents auteurs puisqu'elle suggère que: la conscience de l'écrit réfère à l'ensemble des connaissances acquises par les enfants avant qu'ils ne lisent de manière conventionnelle. Ce savoir se construit par l'exploration des écrits de l'environnement ainsi que par les échanges avec des modèles de lecteurs et de scripteurs qui encouragent les enfants dans leur démarche d'appropriation de l'écrit.

2.2.1 Composantes de la conscience de l'écrit

La conscience de l'écrit, telle que présentée, comprend sept composantes: a) la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, b) la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit, c) l'établissement de liens entre le langage oral et écrit, d) la maîtrise de l'orientation de l'écrit, e) la connaissances des concepts de lettre, de mot et de phrase, f) la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue et g) la découverte du processus d'écriture (Giasson, 2003). Ces composantes sont définies dans cette section et certaines pistes d'interventions en lien avec leur développement sont spécifiées.

La découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit

Le langage, tant oral qu'écrit, permet de communiquer et de satisfaire les besoins. Or, l'utilisation quotidienne des fonctions du langage est souvent inconsciente parce qu'elle est implicite à nos activités. Toutefois, pour l'enseignante, la connaissance de ces différentes fonctions est importante afin que ses interventions éducatives permettent aux enfants de comprendre que l'écrit est un outil de communication qui véhicule un message (Girard, 1989). À cette fin, il est nécessaire que les activités quotidiennes de la classe maternelle mettent en valeur les différentes fonctions du langage (Giasson, 2003; Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 1989; Strickland, 2000).

Les travaux menés par Halliday (1973) ont permis d'identifier sept fonctions du langage. La fonction instrumentale est utilisée pour satisfaire les besoins personnels et matériels. La fonction régulatrice ou directive sert à diriger son propre comportement et celui des autres. La fonction interactionnelle, quant à elle, favorise les interactions avec les autres personnes. La fonction personnelle permet l'expression de ses émotions, de ses sentiments et de ses intérêts. La fonction heuristique offre l'occasion d'apprendre et d'explorer la réalité qui l'entoure. La

fonction imaginative sert à la construction d'un monde imaginaire pour le côté ludique alors que la fonction informative est utilisée pour transmettre un message que le récepteur ne possède pas. Le Tableau 1 présente les fonctions de la communication et leur intention.

Tableau 1
Fonctions de la communication selon Halliday

Fonction	Manifestation	Intention
1. Instrumentale	«Je veux »	Satisfaire ses besoins
2. Régulatrice	« Fais cela »	Contrôler les comportements
3. Interlocutionnelle	«Je t'aime »	Entrer en relation avec les autres
4. Personnelle	«Me voici »	Se définir, exprimer ses sentiments
5. Heuristique	«Qu'est-ce que c'est ? »	Découvrir, connaître, explorer
6. Imaginative	«Faisons semblant »	Créer un univers de fiction
7. Informative	«Comment est-ce ? »	S'informer

Tiré de : Girard, N. (1989). *Lire et écrire au préscolaire*. Laval : Mondia éditeurs.

Thériault (1995) rappelle que le modèle théorique de Halliday (1973) sert de cadre de référence pour l'élaboration d'activités au préscolaire.

La familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit

Les enfants découvrent que le langage oral et le langage écrit ont des caractéristiques différentes. Par exemple, celles du langage écrit sont reproduites lorsque les enfants font semblant de lire une histoire qui leur est familière (Giasson, 2003).

La lecture d'histoires ainsi que les situations quotidiennes, qui offrent aux enfants des occasions de voir un adulte utiliser la lecture et l'écriture à différentes fins, contribuent à la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit.

L'établissement de liens entre le langage oral et écrit

Les enfants comprennent que le langage oral peut être traduit par le langage écrit et vice versa. Ils perçoivent que les mots sont écrits dans le même ordre que celui dans lequel ils sont entendus et qu'ils sont tous écrits (Bromley, 2000; Giasson, 2003; Goodman, 1982, 1983, 1983, 1986; Jamison Rog, 2001).

Le développement de cette composante s'observe lorsque les enfants suivent le texte du doigt, de gauche à droite, lorsqu'ils font semblant de lire. Elle se manifeste également quand un adulte lit une histoire familière aux enfants et que ceux-ci réagissent en disant que ce n'est pas ce qui est écrit si le lecteur modifie le texte.

Pour que les enfants fassent les liens entre le langage oral et le langage écrit, il est nécessaire que l'enseignante explicite son idée à haute voix au moment de l'écriture (Bromley, 2000; Dumaine, 1993; Giasson, 2003). Les activités d'écriture où l'enseignante offre un modèle de scripteur sont donc bénéfiques aux enfants. Bromley (2000) constate que certaines interventions faites au préscolaire peuvent sensibiliser les enfants au fait que l'écrit soit une marque permanente.

La connaissance des concepts de lettre, de mot, de phrase

Il s'agit pour les enfants de faire la distinction entre une lettre, un mot et une phrase (Giasson, 2003; Goodman, 1982, 1983, 1986; McLane et McNamee, 1990). Les manifestations de cette connaissance se remarquent lorsque les enfants reconnaissent et nomment quelques lettres; lorsqu'ils s'informent sur la manière d'écrire un mot.

Le ministère de l'Éducation (2003a) suggère l'utilisation d'abécédaires pour présenter l'alphabet aux enfants. Ces albums sont faits de mots simples intégrés à de

courts textes qui sont supportés par des illustrations. De manière générale, le contenu de ces livres s'articule autour de thèmes comme les aliments, les jouets ou les animaux, par exemple. Les abécédaires représentent un moyen significatif et riche pour l'enseignante d'initier les enfants à l'alphabet.

Par différentes interventions éducatives réalisées à la maternelle, Thériault (2003) constate que l'enseignante peut aborder les concepts de lettre, de mot et de phrase en exploitant un message écrit au tableau quotidiennement à l'intention des enfants. Lors de cette activité, les enfants sont invités à identifier les mots reconnus avant de débiter la lecture, le nombre de mots contenus dans chaque phrase peut également être compté. En plus d'exploiter ces concepts, Giasson (2003) et Thériault (2003) remarquent que les interventions effectuées lors de cette activité favorisent le développement de plusieurs autres composantes de la conscience de l'écrit dont l'aspect fonctionnel, l'orientation ainsi que le lien entre le langage oral et écrit. Bromley (2000) observe que des interventions faites durant la lecture d'histoires peuvent également aider à l'acquisition de ces concepts.

La maîtrise de l'orientation de l'écrit

Les enfants se familiarisent avec le fait que la lecture et l'écriture s'effectuent de gauche à droite et de haut en bas (Giasson, 2003; Goodman, 1982, 1983, 1984, 1986). Des manifestations de cette composante peuvent être remarquées lorsque les enfants manipulent adéquatement les livres ; ils tournent les pages dans le bon sens ; ils s'attardent d'abord aux illustrations et au texte de la page de gauche etc.

Tracer une flèche sous le premier mot de chaque ligne écrite, suivre le texte du doigt ou utiliser une baguette lors de la lecture constituent de bons moyens d'indiquer l'orientation de l'écrit aux enfants.

La sensibilisation à l'aspect sonore de la langue

La sensibilisation à l'aspect sonore de la langue constitue une conscience métalinguistique qui se manifeste par l'habileté à segmenter consciemment les mots oraux en phonèmes et à manipuler ces derniers (Gombert, 1993; Liberman et Shankweiler, 1991; Moustafa, 2000; Tumner, 1989). Le terme conscience phonologique est aussi employé pour désigner cette sensibilisation à l'aspect sonore de la langue.

Certains comportements des enfants manifestent cette sensibilisation à l'aspect sonore de la langue. Par exemple, ils trouvent un mot qui rime avec un autre mot ; ils disent qu'un mot débute par tel son ; ils nomment un mot qui commence par la même lettre ou le même son que leur prénom.

Yopp (1992) remarque qu'un contexte d'émergence de l'écrit favorise également le développement de la conscience phonologique qui constitue l'habileté à réfléchir sur la langue et à manipuler les phonèmes qui la composent. Le développement de la conscience phonologique s'intègre aisément aux activités de la classe de maternelle. L'utilisation du livre, les jeux avec les mots, les rimes, les chansons et les comptines sont autant d'occasions offertes à l'enseignante pour développer la conscience phonologique et favoriser l'apprentissage de l'écrit (Brodeur, Valois, Dussault et Villeneuve, 1999; Moustafa, 2000).

Enfin, Giasson (2003) précise trois types de démarches qui favorisent la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue : a) l'utilisation de textes qui jouent avec le langage, b) l'accompagnement des mots ou des syllabes par des mouvements physiques comme frapper ou scander ainsi que c) les nombreuses occasions d'écrire.

La découverte du processus d'écriture

Les enfants découvrent le système d'écriture en émettant des hypothèses qui les amènent à passer par différents stades (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). Le Tableau 2 illustre les stades d'appropriation du système d'écriture selon Ferreiro.

Tableau 2

Stades d'appropriation du système d'écriture selon Ferreiro

-
- Distinction entre le dessin et l'écrit
 - Production d'une écriture inventée sans lien avec ce que l'enfant entend
 - Critères de lisibilité d'un texte
 - Minimum de trois lettres
 - Variation du nombre de lettres en fonction de ce que le mot représente
 - Variation dans l'ordre des lettres de son répertoire
-

Prise de conscience de l'aspect phonétique du système d'écriture

-
- Hypothèse syllabique
 - Syllabes représentées par une lettre avec ou sans correspondance sonore
 - Hypothèse syllabico-alphabétique
 - Utilisation d'une lettre par syllabe ou d'une lettre par son ou les deux à la fois avec ou sans correspondance sonore
 - Hypothèse alphabétique
 - Utilisation du système alphabétique conventionnel
-

Adapté de Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire...Aidez-moi !* Montréal : Éditions Logiques.

Ces stades d'appropriation du système d'écriture (Ferreiro 1978, 1990, 1996) indiquent que les enfants sont, tout d'abord, confrontés à la distinction entre le dessin et l'écrit. Il s'agit d'une écriture spontanée, composée de gribouillis et de pseudo-lettres, mais qui s'appuie sur certains critères. Les enfants arrivent à identifier des indices qui leur permettent de faire la distinction entre une représentation iconique (dessin) et une représentation symbolique (écriture). Puis, le questionnement des

enfants les amène vers une *écriture inventée* qui, dans un premier temps, est sans lien avec qu'ils entendent. Différentes appellations sont utilisées pour désigner les productions écrites d'enfants non-scripteurs. Certains parleront *d'écriture inventée* (Pasa, Creuzet et Fijalkow, 2006), *d'orthographes inventées* (Jaffré, Bousquet et Massonet, 1999), *d'écritures approchées* (Besse, 2001) ou encore *d'ortographes approchées* (Morin et Montésinos-Gelet, 2004).

Par la suite, toujours selon Ferreiro (1996), la prise de conscience de l'aspect sonore de la langue permet aux enfants de comprendre qu'il existe des relations entre l'oral et l'écrit et lorsqu'ils relisent ce qu'ils ont écrit, ils attribuent une lettre pour chaque syllabe. Les enfants recourent alors à l'hypothèse syllabique pour réaliser leurs écrits. Cependant, ils font face à certains conflits lorsqu'ils comparent leurs écrits à ceux de scripteurs expérimentés, car ils rencontrent un surplus de lettres. Les enfants tentent donc de régler ce conflit en passant à l'hypothèse syllabico-alphabétique. Il s'agit d'une écriture qui combine à la fois la valeur attribuée à la syllabe et l'aspect phonétique du mot. Il importe de ne pas considérer les lettres manquantes comme des erreurs; il faut plutôt s'attarder aux lettres qui s'ajoutent puisqu'elles marquent l'évolution de l'écriture. Finalement, les enfants arrivent à l'hypothèse alphabétique lorsqu'ils comprennent le système d'écriture ce qui les amène à écrire d'une manière plus conventionnelle.

Par ailleurs, Pasa et ses collaborateurs (2006) précisent que les résultats de certaines études viennent nuancer le modèle de Ferreiro qui suppose que les enfants passent par ces stades selon leur rythme et qu'ils sont situés à un niveau donné en fonction des procédures dominantes des productions et ce, sans égard au fait qu'ils puissent parfois procéder autrement.

Au préscolaire, les activités d'écriture consistent souvent à copier des mots et à transcrire des souhaits dans des cartes. Pour favoriser la découverte du processus

d'écriture, il est suggéré d'encourager l'écriture personnelle chez les enfants en valorisant leurs tentatives (Giasson, 2003). L'accessibilité à du matériel et l'aménagement d'un coin écriture attrayant sont aussi importants (Bromley, 2000; Mandel-Morrow, 2000; Teale et Yokota, 2000).

2.2.2 Orientations ministérielles

Après avoir situé le cadre théorique quant au courant de l'émergence de l'écrit et au développement de la conscience de l'écrit, il apparaît pertinent de préciser les orientations ministérielles puisqu'elles constituent les assises des interventions éducatives des enseignantes qui participent à l'étude. Un bref historique situe la position du ministère de l'Éducation concernant la place de l'écrit au préscolaire.

Au début des années 80, le ministère de l'Éducation procède à l'implantation d'un programme d'éducation préscolaire. Ce dernier, fondé sur une approche développementale, se centre sur le développement des enfants plutôt que sur l'apprentissage réservé aux différentes disciplines. *Le programme d'éducation préscolaire* (MEQ, 1981) stipule alors que les interventions éducatives visent l'acquisition d'habiletés langagières indispensables telles que : a) avoir le goût d'apprendre à lire et à écrire; b) connaître l'utilité de l'écrit, sa fonction de communication; c) connaître l'orientation de l'écrit; d) se familiariser avec la variété de langue propre à l'écrit; e) comprendre les termes qui seront utilisés au début de l'enseignement de l'écrit; f) discriminer les sons de la langue ainsi que g) discriminer visuellement les lettres et les mots. L'orientation éducative du développement du langage écrit s'inscrit dès lors dans le courant de l'émergence de l'écrit.

En 1997, la mise en place de la maternelle à temps plein amène le ministère de l'Éducation à présenter un nouveau programme, mais toujours dans l'axe de

l'émergence de l'écrit, le programme d'éducation préscolaire paru, cette année-là, stipule que :

Dans la classe maternelle, l'enfant prend conscience de l'utilité de la communication écrite et développe le goût et le plaisir de l'écriture. Il ne doit jamais être question d'enseignement systématique de la communication écrite à l'éducation préscolaire : l'environnement écrit existe dans la classe de façon que l'enfant éprouve le besoin de consulter l'écrit, d'y recourir comme aide-mémoire, de l'utiliser de façon libre et spontanée pour transmettre un message, pour donner une consigne, pour formuler des vœux. (MEQ, 1997, p. 36)

Une importante réforme du système scolaire québécois est amorcée en l'an 2000. *Le Programme de formation de l'école québécoise* devient le nouveau cadre de référence des enseignantes du préscolaire et du primaire. Le volet de l'éducation préscolaire, qui concerne les maternelles quatre et cinq ans, s'articule autour de six compétences dont une qui est spécifique au développement du langage. Dans sa version approuvée en 2001 du programme, le ministère de l'Éducation explicite le sens de la compétence à utiliser les ressources de la langue en ces termes:

Cette compétence est reliée au développement langagier de l'enfant. Le langage est un outil important de son développement cognitif, un moyen nécessaire à sa socialisation et à sa connaissance du monde. Placé dans un environnement riche et stimulant, l'enfant développe, à l'oral et à l'écrit, des habiletés de communication qui lui permettent d'affirmer sa personnalité, d'entrer en relation avec les autres, de construire sa compréhension du monde, de mener à terme une activité ou un projet. C'est dans l'action qu'il organise le contenu de ses messages. Il porte attention aux autres et s'intéresse à leurs propos et à leurs activités. Guidé et conseillé, il prend peu à peu conscience de l'effet produit par ses gestes, ses dessins, ses paroles, ses messages. (MEQ, 2001, p.60)

La compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* comprend trois composantes: démontrer de l'intérêt pour la communication, comprendre un message et produire un message. En ce qui a trait au langage écrit, le

développement de la compétence s'observe par la manifestation de différents indicateurs comme imiter les comportements du lecteur et du scripteur, faire des liens entre l'oral et l'écrit, reconnaître l'utilité de l'écrit, explorer des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit, explorer l'aspect sonore de la langue en jouant avec les mots ainsi qu'explorer différentes formes d'écritures spontanées (MEQ, 2001).

De façon plus spécifique, les savoirs essentiels pouvant se rapporter au développement du langage référent, notamment, à la reconnaissance de l'écrit dans l'environnement, à la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet et de certains mots écrits comme son prénom et celui de ses amis ainsi qu'à l'écriture de quelques mots fréquemment utilisés (MEQ, 2001).

Quant au contexte de réalisation, le ministère de l'Éducation (2001) affirme que:

La communication se développe à partir de situations réelles, signifiantes et complexes de la vie courante par l'usage régulier de différentes productions sonores, visuelles ou numériques (documentaires, films, saynètes, poèmes, chansons, etc.) et par le recours à la littérature de jeunesse. (p.60)

Finalement, il est constaté que, depuis les années 80, les orientations pédagogiques du MEQ trouvent leurs origines dans le courant de l'émergence de l'écrit et suggèrent le développement de la conscience de l'écrit en l'intégrant aux activités qui favorisent le développement global de l'enfant.

2.3 Savoirs des enseignantes

La profession enseignante exige une formation complexe composée de différents types de savoirs qui sont en constante interaction (Altet, 1997; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Lenoir, 2000). Le savoir, qui constitue un ensemble de connaissances acquises par l'étude ou l'expérience, est diversifié et il évolue. Ces connaissances constituent le savoir initial et il guide l'action (Barth, 1993). Schlanger (1978) précise que tout savoir implique l'existence d'un sujet connaissant et d'un objet connu qui s'unissent par une relation cognitive s'exprimant sous la forme d'un savoir.

Mialaret (1996) constate que définir le savoir enseignant s'avère une tâche complexe puisqu'il s'agit d'un savoir pluriel. En ce sens, Charlier (1996) rappelle qu'il existe bon nombre de typologies des savoirs et qu'elles varient en fonction des contextes et des domaines. De manière générale, deux catégories principales émergent des différents types des savoirs enseignants : les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience, pratiques ou d'action. Les premiers réfèrent aux connaissances organisées et énonçables alors que les seconds sont constitués de connaissances acquises dans l'action (Altet, 1997; Barbier, 1996; Durand, 1996; Malglaive, 1990).

2.3.1 Savoirs théoriques

Les savoirs théoriques sont organisés et ordonnés en un ensemble cognitif cohérent. Les informations ainsi emmagasinées forment une charpente théorique permettant de faire des liens entre les informations générales et ponctuelles qui ont un même référent (Schlanger, 1978; Tardif, 1997). Malglaive (1990) précise que :

Parce qu'il donne à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'agir en toute clarté, c'est-à-dire qu'il permet d'ajuster de façon précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leur succès ou leur échec, de fixer leurs conditions et leurs limites de validité, et donc de garantir que telle action aura bien tel résultat et non tel autre. (p.70)

Certains auteurs (Altet, 1997; Gauthier et al. 1997; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991) font valoir une mobilisation par l'enseignante de différents types de savoirs théoriques et il est constaté que des parallèles peuvent être effectués entre leurs typologies. Ces dernières sont présentées au Tableau 3 et expliquées dans les lignes qui suivent.

Tableau 3
Typologies des savoirs théoriques

Altet (1997)	Gauthier et al. (1997)	Tardif et al. (1991)
<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs disciplinaires • Savoirs didactiques et savoirs à faire acquérir • Savoirs de la gestion de la classe • Savoirs scientifiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs disciplinaires • Savoirs curriculaires • Savoirs des sciences de l'éducation • Savoirs de la tradition pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoirs disciplinaires • Savoirs curriculaires • Savoirs de la formation professionnelle

Pour Altet (1997), les savoirs théoriques renvoient aux connaissances déclaratives parmi lesquelles se retrouvent les savoirs à enseigner qui sont de l'ordre des savoirs disciplinaires, des savoirs constitués par les sciences et les savoirs à faire acquérir par les élèves. Les savoirs pour enseigner, quant à eux, concernent les savoirs relatifs à la gestion de la classe, les savoirs didactiques des différentes disciplines que les élèves doivent acquérir et les savoirs scientifiques.

Gauthier et ses collaborateurs (1997) parlent d'un ensemble de savoirs accessibles à l'enseignante dont des savoirs théoriques constitués de savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation et de la tradition pédagogique. Les savoirs disciplinaires impliquent la connaissance des différentes matières à enseigner. Les savoirs curriculaires renvoient aux programmes scolaires et généralement, ils sont produits par des fonctionnaires de l'État ou des spécialistes de différentes disciplines. «Au Québec, ils sont transformés par les diverses maisons d'édition en manuels et cahiers d'exercices qui, une fois approuvés par l'État, sont utilisés par les enseignants » (Gauthier et al., 1997, p. 20) . Les savoirs des sciences de l'éducation réfèrent à certaines connaissances professionnelles reliées à divers aspects de la profession sans toutefois aider directement à l'enseignement. Gauthier et ses collaborateurs (1997) observent que les savoirs des sciences de l'éducation sont d'une grande importance mais, qu'ils s'éloignent parfois des préoccupations pédagogiques des enseignants. Enfin, les savoirs issus de la tradition pédagogique sont constitués de la représentation qu'un individu se fait de l'école avant même d'avoir débuté sa formation initiale.

Quant à Tardif et ses collaborateurs (1991), ils expliquent que les savoirs théoriques regroupent les savoirs disciplinaires, curriculaires et de la formation enseignante. Les premiers sont transmis à l'intérieur des différents programmes de baccalauréats en enseignement. Les savoirs curriculaires, eux, sont associés aux programmes scolaires, à leurs objectifs, à leurs contenus ainsi qu'aux approches pédagogiques privilégiées. Quant aux savoirs de la formation professionnelle, ils sont acquis dans le cadre de la formation universitaire. Ces savoirs concernent les sciences de l'éducation comme la compréhension des fondements de la profession enseignante et la philosophie de l'éducation, par exemple.

Dans le cadre de cette étude, la typologie de Gauthier et ses collaborateurs (1997) sert de cadre de référence pour l'analyse des savoirs théoriques des

enseignantes. Ce choix se justifie par le fait qu'à l'instar du programme ministériel, Morin (2007) stipule que les savoirs disciplinaires et didactiques ne doivent pas être le cadre de référence des enseignantes de la maternelle. D'ailleurs, le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) vise le développement de compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique chez les enfants de quatre et cinq ans. D'où l'importance des savoirs curriculaires. De plus, au préscolaire, les savoirs des sciences de l'éducation sont importants puisqu'ils réfèrent à des connaissances plus générales, mais toutes aussi importantes par exemple, le rôle de la maternelle, l'influence du jeu sur le développement de l'enfant, le courant de l'émergence de l'écrit, etc. Aussi, cette typologie est la seule à considérer les savoirs de la tradition pédagogique associés aux représentations qu'une personne a du milieu scolaire avant sa formation; des savoirs qui ne peuvent être ignorés. Finalement, la typologie de Gauthier et ses collaborateurs (1997), qui comprend les savoirs disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation et de la tradition pédagogique, semble la plus appropriée pour cette étude.

Bien que tous les types de savoirs soient importants, certains auteurs constatent que la mise en œuvre des programmes d'études nécessite une bonne compréhension de leur contenu et de leurs orientations de la part des enseignantes puisqu'ils servent de guide tant pour la planification que pour l'évaluation des apprentissages (Gauthier et al., 1997; Tardif et al., 1991; Teale et Yokota, 2000). Il est nécessaire de préciser qu'à l'éducation préscolaire les savoirs curriculaires sont d'autant plus importants qu'il n'existe pas de savoirs disciplinaires puisque «le programme d'éducation préscolaire vise le développement, chez l'enfant, de six compétences intimement liées qui s'insèrent dans un processus de développement global » (MEQ, 2001, p.53).

2.3.2 Savoirs d'expérience

Les savoirs ne désignent pas uniquement une accumulation de connaissances emmagasinées, organisées dans la mémoire et qui peuvent être énoncées avec facilité ; ils font aussi référence à un savoir expérientiel qui émerge de l'action d'où la pratique réflexive (Durand, 1996). L'acte d'enseigner exige une réflexion sur l'action et implique la transformation d'expériences en savoirs. Malglaive (1990) soutient que ce type de savoir est beaucoup moins structuré que les savoirs théoriques.

Les savoirs d'expérience trouvent leur source dans l'agir professionnel. Pour Saint-Gelais (1997), ces savoirs sont constitués de savoir-faire et de savoir-être qui se construisent dans la pratique de l'enseignement ou encore par les expériences vécues en milieu scolaire. Les savoirs d'expérience se fondent sur le travail quotidien et la connaissance que les enseignantes ont du milieu. Ils sont issus de l'expérience et validés par elle (Tardif et al., 1991). Pour Gauthier et ses collaborateurs (1997, p.23), «la limite du savoir d'expérience est précisément d'être fait de présupposés et d'arguments qui ne sont pas vérifiés à l'aide de méthodologies scientifiques».

La construction des savoirs d'expérience est une démarche qui nécessite du soutien. Les enseignantes doivent profiter d'échanges quotidiens avec leurs collègues afin de confronter leurs idées et leurs réflexions. Selon Pagé (1991), les savoirs d'expérience s'enrichissent par les discussions entre les collègues.

Les savoirs d'expérience sont issus des essais et des erreurs faits par l'enseignant au cours de sa carrière et Gauthier (1993) précise que :

L'enseignant arrive en classe avec des conceptions déjà toutes faites issues de son passé d'élève si bien que, d'entrée de jeu, il est porté, en dépit de ce qu'il a pu apprendre, à enseigner comme il a été enseigné. Par ailleurs, au fil des

interventions, à mesure que se superposent les innombrables actions qu'il pose au fil des jours et des années, le pédagogue devient un enseignant expérimenté. Il développe un savoir d'expérience fait de nombreux trucs, de multiples procédures, qui l'aident dans son action quotidienne. (p.198)

De son côté, Altet (1997) observe que les savoirs de la pratique se construisent dans l'action à des fins d'efficacité. Ce type de savoir est donc contextualisé et finalisé puisqu'il est adapté à une situation précise. L'aptitude de l'enseignante à adapter ses savoirs en fonction de la situation dépend des expériences, des perceptions et des interprétations faites dans d'autres situations vécues auparavant. De tels savoirs ne peuvent donc être enseignés puisqu'ils sont contextualisés.

Le milieu scolaire accorde une place importante aux savoirs d'expérience. D'ailleurs, les résultats de recherches menées par Tardif et ses collaborateurs (1991) montrent que les enseignantes considèrent que leurs compétences professionnelles reposent principalement sur leurs savoirs d'expérience. Les résultats des travaux de Mialaret (1996) indiquent pourtant que les savoirs théoriques et d'expérience ne doivent pas être isolés parce qu'ils s'enrichissent dans la confrontation. Les propos de Malglaive (1990) illustre d'une manière fort intéressante le rapport existant entre les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience en affirmant que:

Le rapport que le savoir théorique entretient avec la pratique n'est pas un rapport d'application comme on le dit trop souvent, mais un rapport d'intervention. Une théorie ne s'applique pas dans la pratique : elle s'y investit en devenant l'objet (de connaissance) qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée. (p.72).

Bien que les enseignantes privilégient les savoirs d'expérience, Durand (1996) constate, tout comme Mialaret (1996), que l'expérience de l'enseignante n'est pas toujours enrichissante. Il arrive qu'elle s'enlise dans sa pratique en croyant que ce qu'elle fait est bien. Ses premiers essais la confortent et elle n'a aucune ouverture

face à la réflexion et au progrès. Certaines enseignantes réalisent inlassablement les mêmes interventions année après année en se souciant peu de l'adaptation pédagogique. D'autres enseignantes effectuent des changements qui répondent simplement à un besoin de nouveauté. Durand (1996) considère que l'intervention sclérosante exige très peu d'investissement de la part de l'enseignante et qu'elle écarte l'innovation pédagogique.

2.4 Interventions éducatives

Les interventions éducatives de l'enseignante du préscolaire quant au développement de la conscience de l'écrit sont importantes. Elles le sont d'autant plus dans les milieux défavorisés puisqu'il est reconnu que les enfants y grandissant ont moins d'occasions de manipuler l'écrit. Par conséquent, les interventions éducatives de l'enseignante peuvent pallier à cette situation (Mandel-Morrow, 2000; MEQ, 2003b; Neuman et Roskos, 1993; Snow et al., 1998; Tracey, 2000).

Pour Lenoir, Larose, Daudelin, Kalubi et Roy (2002), la notion d'intervention éducative s'explique ainsi:

(...) Par intervention éducative, nous entendons l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées (légitimation à divers niveaux : politique, qualifiant culturel, idéologique etc.) en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique – ici l'institution scolaire – les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. (p.12)

Appliquée à la présente recherche, cette notion d'intervention éducative réfère à ce qu'une enseignante met en œuvre dans sa classe de maternelle pour amener des enfants de quatre à développer leur conscience de l'écrit. Toujours selon ces auteurs,

les interventions éducatives supposent la mise en place de conditions nécessaires à l'apprenant afin qu'il réalise des apprentissages. Elles se centrent sur l'agir de l'intervenant qui prend en compte l'apprenant, les objets de savoir ainsi que les contextes socioéducatif et socioculturel (Lenoir et al., 2002). Au préscolaire, la mise en place d'un climat de classe positif figure parmi les conditions nécessaires au développement des enfants ainsi qu'à la réalisation d'apprentissages tout comme les différentes formes d'interventions qui permettent à l'enseignante de considérer chaque enfant. Les formes variées d'interventions l'amènent à intervenir d'une manière individuelle ou collective, planifiée (avec une intention) ou spontanée (imprévue), verbale (paroles) ou non verbale (gestes) (Morin, 2007).

Enfin Paré (1977, p.116) soutient que l'intervention (...) «correspond à toute influence exercée par un individu sur un autre, par un éducateur sur des élèves, influence susceptible d'agir positivement ou négativement sur la croissance. Il ne s'agit pas nécessairement de comportement directement ou immédiatement observable». En ce sens, le ministère de l'Éducation maintient, depuis la parution du premier programme d'éducation préscolaire au début des années 80, que les interventions éducatives peuvent être directes ou indirectes. Les premières impliquent une interaction entre l'enseignante et les enfants alors que les secondes renvoient, entre autres, à l'organisation de la classe (MEQ, 1981).

2.4.1 Interventions directes

L'intervention directe a pour but, entre autres, de stimuler et de soutenir les enfants. Le ministère de l'Éducation la définit comme étant «celle où l'éducatrice pose elle-même un geste (verbal ou non-verbal), avec une intention précise, sans intermédiaire entre elle et l'enfant » (MEQ, 1981, p.7).

Les interventions directes de l'enseignante stimulent l'intérêt des enfants pour le langage écrit. Par ces interventions, elle les incite à explorer ainsi qu'à manipuler l'écrit. L'enseignante vit avec eux, individuellement ou en groupe, diverses activités de lecture et d'écriture. De plus, elle discute avec eux à propos de l'écrit, pose des questions suscitant la réflexion en plus de jouer un rôle de médiatrice entre eux et l'écrit. Par les interventions directes, l'enseignante soutient les enfants dans leur appropriation du système d'écriture (MEQ, 1997).

L'enseignante de la maternelle en milieux défavorisés exerce une influence considérable sur la réussite scolaire des enfants, car elle est en leur présence quotidiennement et elle intervient de façon continue et variée tout au long de l'année (Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1993; Drolet, 1992; Jamison Rog, 2001; Snow et al., 1998). Les interventions directes de l'enseignante influencent le choix des enfants concernant le matériel écrit et l'utilisation qu'ils en font.

Quelques exemples d'interventions directes

Le ministère de l'Éducation (1997) explique que stimuler l'intérêt des enfants pour la communication écrite constitue un enjeu majeur des interventions directes de l'enseignante. En ce sens, la lecture d'histoires retient l'attention considérant ses nombreux effets sur le développement de la conscience de l'écrit. Cependant, pour que cette activité soit bénéfique, différentes interventions doivent être effectuées avant, pendant et après la lecture (Giasson et Boisclair, 1996; Jamison Rog, 2001; Neuman et Bredekamp, 2000).

Avant la lecture d'une histoire, l'enseignante crée un climat propice à cette expérience. Ensuite, elle lit le titre du livre, mentionne le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur saisissant ainsi l'occasion de faire des rapprochements avec d'autres

livres écrits par ces mêmes personnes. L'enseignante montre les illustrations aux enfants et les questionne afin qu'ils émettent des hypothèses qui seront vérifiées durant la lecture. Elle fait le lien avec les expériences vécues par les enfants. Elle détermine l'intention de lecture. Pendant la lecture, l'enseignante suit le texte du doigt pour indiquer l'orientation de l'écrit tout en faisant prendre conscience aux enfants du lien entre le langage oral et écrit. Elle réagit à haute voix afin de verbaliser ses stratégies et de les faire découvrir aux enfants. Avec les enfants, elle émet des hypothèses sur le déroulement de l'histoire. Après la lecture, l'enseignante suscite les réactions des enfants face à certaines parties de l'histoire et elle discute de leur appréciation du texte. Finalement, des questions portent également sur la structure et le sens du texte pour faciliter la compréhension (Doucet, 1995; Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 1989; Thériault, 1995).

En ce qui a trait aux interventions directes reliées à l'exploration de l'écriture, il est essentiel que les enfants voient leurs tentatives d'écriture valorisées et encouragées (Bromley, 2000; Montésinos-Gelet et Morin, 2006; Robinson-Smith, 1992; Teale et Yokota, 2000). Il importe que l'enseignante encourage l'exploration et l'expérimentation de l'écriture et qu'elle incite les enfants à être actifs dans leur démarche. Tout en respectant le rythme de chaque enfant, l'enseignante encourage la production de messages écrits en les aidant à organiser leurs idées, à utiliser un vocabulaire varié et approprié, en explorant l'aspect sonore de la langue, en jouant avec les mots et en permettant la découverte de différentes formes d'écriture spontanée ou inventée (Jamison Rog, 2000; MEQ, 2001). De plus, elle adopte une attitude positive face aux essais des enfants et elle perçoit les écrits non conformes au système alphabétique comme étant une évolution. Finalement, elle encourage les enfants à prendre des risques et les invite à écrire du mieux qu'ils le peuvent (Bromley, 2000; Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Somme toute, en plus de stimuler l'intérêt pour la lecture et l'écriture, les interventions directes supportent les enfants dans ce qu'ils pensent, ressentent et font. L'enseignante encourage la spontanéité face à ces activités, elle accorde du temps à chacun en fonction des besoins respectifs et de l'intérêt manifesté pour l'écrit. Par ailleurs, elle reconnaît l'engagement des enfants dans les activités de lecture et d'écriture et elle les aide à prendre conscience de leurs propres progrès (Au, 2000; Bromley, 2000; Fitzgerald et al., 1992; MEQ, 1997; Snow et al., 1998).

2.4.2 Interventions indirectes

L'intervention indirecte amène l'enseignante à influencer l'action des enfants en ayant recours à un intermédiaire (Doucet, 1998). Dans cette perspective, l'enseignante aménage des lieux où les enfants expérimentent l'écrit d'une manière spontanée ou plus structurée. Pour le ministère de l'Éducation (1997), l'intervention indirecte se manifeste, concrètement, par l'aménagement de l'espace, l'organisation matérielle ainsi que le choix des activités proposées aux enfants.

- *Aménagement physique des lieux*

Pour Mandel-Morrow (2000), un des rôles de l'enseignante consiste à aménager un environnement riche qui permet aux enfants de se développer. L'aménagement d'aires où ils peuvent expérimenter la lecture et l'écriture est essentiel. Des aires de jeux symboliques où l'écrit est présent, un coin lecture et un coin écriture sont donc nécessaires pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit (Giasson, 2003; Jamison Rog, 2001; Neuman et Roskos, 1992; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 1995).

Aires de jeux symboliques

Le jeu symbolique occupe une place prépondérante dans le développement des enfants de la maternelle parce qu'il favorise l'apprentissage de divers rôles sociaux. Différentes études révèlent que le jeu symbolique peut contribuer au développement de la conscience de l'écrit si des aires de jeux sont aménagées en conséquence et que les enfants sont incités à y jouer (Pellegrini et Galda, 2000; Thériault et Lavoie, 2004; Thériault, Van Tham, Doyon et Doucet, 1987;). Neuman et Roskos (1992) recommandent que l'organisation de telles aires se fasse selon les principes suivants :

- Les aires de jeux sont organisées de manière à encourager les interactions sociales et à faciliter la présence et la supervision de l'adulte;
- Les aires de jeux comprennent des écrits authentiques qui reflètent la réalité quotidienne ;
- Les aires de jeux symboliques contiennent du matériel varié que les enfants peuvent manipuler en toute sécurité.

La présence de matériel écrit utile et fonctionnel dans les aires de jeux symboliques augmente les comportements de lecteurs et de scripteurs des enfants d'âge préscolaire (Jamison Rog, 2001; Neuman et Roskos, 1992; Pellegrini et Galda, 2000; Thériault, 1995). Le matériel est alors choisi selon les thèmes exploités et en fonction du rôle de chaque participant. Afin de procéder à une sélection judicieuse du matériel, Thériault (1995) suggère trois questions qui peuvent guider le choix :

- Quelles sont les fonctions des participants dans ce jeu symbolique ?
- Quelles sont les actions reliées aux fonctions ?
- Quel est le matériel nécessaire à la réalisation de chaque action ?

Au coin maison, par exemple, les enfants peuvent consulter des petits livres de recettes et les circulaires de différents magasins. Un annuaire téléphonique ainsi qu'un calepin et un crayon pour prendre en note les messages sont laissés à proximité du téléphone. Des journaux, des magazines, un télé-horaire et des livres d'histoires s'y trouvent également (Fournier, 1999; Jamison Rog, 2001).

L'organisation physique et la pertinence du matériel écrit présent dans les aires de jeux symboliques influencent le comportement des enfants. En effet, plus les enfants sont familiers avec le thème de l'aire de jeux et ses objets, plus ils ont tendance à s'engager activement et à utiliser un langage complexe (Neuman et Roskos, 1993; Pellegrini et Galda, 2000).

Coin lecture

La présence d'un coin lecture dans la classe de maternelle influence positivement les comportements des enfants (Giasson, 1997; Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 1989, 2000; Thériault, 1995). Le coin lecture représente un excellent outil pour la formation d'une communauté de lecteurs. D'ailleurs, il est observé que les élèves lisent deux fois plus dans les classes où il y a un coin lecture (Neuman et Bredekamp, 2000; Saint-Laurent et Giasson, 1999).

Un coin lecture de qualité est situé dans un endroit tranquille et il accueille de cinq à huit enfants. Il est attrayant, des coussins le rendent confortable et des jaquettes de livres bien en évidence servent à la promotion. Cette aire comprend un éventail de documents qui favorisent la découverte de contes traditionnels, de récits réalistes traitant de problèmes vécus par les enfants, de fables, de légendes, de livres de comptines, de documentaires, de livres à structure prévisible ainsi que de productions faites par les enfants (Giasson, 1997; Mandel-Morrow, 1989, 2000; Thériault, 1995).

Les livres sont en quantité importante soit de quatre à huit par enfant (Giasson, 2003; Mandel-Morrow, 2000).

Parmi les activités d'exploration libre du livre, la lecture silencieuse continue favorise l'engagement des enfants, leur offre l'occasion d'avoir des contacts avec différents types d'écrits en plus de créer des interactions sociales. Cette activité, effectuée de trois à cinq fois par semaine et d'une durée d'environ quinze minutes, favorise chez les enfants le développement d'habiletés et de comportements de lecteurs en plus de les aider à se percevoir comme des lecteurs (Giasson, 2003; Mandel-Morrow, 1989; Neuman et Bredekamp, 2000).

Coin écriture

Le coin écriture met à la disposition des enfants divers types de papiers (cartons, feuilles blanches et de couleurs, feuilles lignées), un assortiment de crayons (à mine, feutre, stylos, marqueurs), de lettres mobiles ainsi que le matériel nécessaire à la fabrication des livres. De plus, la présence d'un babillard est essentielle afin d'exposer les productions des enfants (Giasson, 1997; Mandel-Morrow, 1989; Teale et Yokota, 2000; Thériault, 1995). Les enfants peuvent y écrire librement, mais d'autres projets plus structurés sont également réalisés (Bromley, 2000; Dumaine, 1993; Giasson, 1997; Mandel-Morrow, 1989).

Tout comme les activités de lecture, celles visant la production de messages sont diversifiées. Bromley (2000) suggère que certaines favorisent l'exploration libre et spontanée de l'écriture. Elle croit également que l'initiative des enfants devrait constituer l'élément déclencheur de ces activités. Les enfants écrivent de manière autonome et l'enseignante leur demande de lire ou d'expliquer leurs messages. Il importe qu'elle encourage cette initiative et qu'elle s'intéresse à la production écrite des enfants. Ces derniers peuvent également dicter à l'enseignante ce qu'ils désirent

écrire. Des activités plus structurées où les enfants voient un expert interagir avec le texte sont aussi nécessaires (Bromley, 2000; Dumaine, 1993; Jamison Rog, 2001; Mandel-Morrow, 1989).

Par ailleurs, l'avènement des technologies de l'information et de communication (TIC) ne peut être ignoré puisque depuis quelques temps, l'ordinateur a fait son entrée dans les classes du préscolaire. Cet outil s'intègre aux moyens déjà en place pour favoriser les découvertes et les apprentissages (Jobin, 1998; McKenna, Labbo, et Reinking, 2003; Wepner et Ray, 2000). De plus, dans le dernier programme d'éducation préscolaire, le ministère de l'Éducation (2001) stipule que l'initiation aux technologies figure parmi les contextes de réalisation de la compétence à communiquer. Plusieurs auteurs sont d'avis que l'intégration des technologies de l'information et de communication est un outil de plus pour respecter les différents rythmes d'apprentissages et proposer aux enfants des défis qui répondent à leurs besoins (Jobin, 1998; McKenna, et al. 2003; Wepner et Ray, 2000).

Daudelin (1995), tout comme Wepner et Ray (2000), constatent que les enfants manifestent de l'engouement pour l'ordinateur, mais qu'ils préfèrent les logiciels qui les plongent dans la résolution de problèmes à ceux de types exercices. Selon les activités effectuées, les TIC peuvent contribuer au développement de la conscience de l'écrit : lectures d'histoires interactives disponibles sur Internet et qui favorisent la participation des enfants; utilisation de cédéroms qui exploitent la lecture et l'écriture; participation à des projets d'échanges avec d'autres enfants par le biais d'Internet pour comparer leur réalité à celle des autres enfants et conception d'histoires en collaboration avec les élèves d'autres cycles (Jobin, 1998; McKenna et al., 2003; Wepner et Ray, 2000).

- *Organisation matérielle de la classe*

Pour le ministère de l'Éducation (1997), l'intervention éducative indirecte de l'enseignante implique le choix du matériel, la disposition et la variété de celui-ci. L'enseignante voit à ce que le matériel offert soit varié, stimulant et qu'il réponde aux différents besoins des enfants. Le matériel de la classe maternelle favorise l'exploration et la découverte de l'écrit. Il est souhaitable que l'enseignante varie le matériel et le mette en évidence afin de susciter l'intérêt des enfants et que ces derniers y aient accès librement et facilement.

Comme le propose Jamison Rog (2001), les supports écrits font partie de l'environnement de la classe et ils sont au cœur d'expériences variées de lecture et d'écriture. Le calendrier, les jours de la semaine, les paroles de chansons et de comptines, les consignes pour la réalisation d'expériences ou de bricolages sont autant d'exemples de supports écrits facilitant l'exploitation des différentes fonctions de la communication de Halliday (1973).

Critères de choix des activités

Bon nombre d'auteurs affirment que les enfants construisent leur savoir relatif à l'écrit par le biais d'activités naturelles de lecture et d'écriture (Au, 2000; Clay, 1989; Dumaine, 1993; Giasson, 2003; Gilabert, 1992; Mandel-Morrow, 1989; Strickland, 2000; Thériault, 1995). En ce sens, le ministère de l'Éducation (1981) soutient, depuis la parution du premier programme d'éducation préscolaire, que les activités faites à la maternelle ne peuvent être composées d'exercices systématiques puisque les orientations pédagogiques reposent sur le développement global des enfants. Les activités sont liées aux intérêts des enfants; elles suscitent leur curiosité et le plaisir. Elles les amènent à faire des choix et à évaluer les conséquences tout en

favorisant la manipulation de matériel. Les activités permettent à chaque enfant de vivre des réussites (MEQ, 1997).

Il importe que la planification de l'enseignante comprenne différents types d'activités (MEQ, 1997; Morin, 2007). Les activités de la routine d'accueil, les jeux libres, les activités dirigées, les ateliers, les projets ainsi que les activités déversoirs sont autant d'occasions offertes aux enfants pour manipuler la lecture et l'écriture avec une intention réelle de communication ou pour répondre à un besoin. Ces activités sont décrites brièvement dans les paragraphes qui suivent et mises en relation avec le développement de la conscience de l'écrit.

Morin (2007) explique que l'activité de routine s'insère dans les activités quotidiennes de la classe et qu'elle est effectuée, chaque jour, au même moment. La présentation du calendrier mensuel fait partie de ces activités. Ce calendrier est une reproduction à grande échelle de chaque mois de l'année sur laquelle sont notés les anniversaires des enfants, les activités spéciales et les sorties scolaires. La présentation du calendrier permet aussi d'aborder avec les enfants les jours, les mois, les saisons et la météo (Girard, 1989; Morin, 2007). Lawhon et Codd (2002) constatent que les activités quotidiennes intégrées à une routine facilitent l'intégration de la lecture et de l'écriture tout en aidant les enfants à comprendre les fonctions de l'écrit.

Pour le ministère de l'Éducation (1997), il est important que les jeux libres offrent aux enfants la possibilité de choisir les activités qu'ils désirent faire seuls ou avec d'autres enfants. Ce type d'activité permet aux enfants d'écrire librement en autant qu'ils aient à leur disposition le matériel nécessaire et qu'ils soient encouragés à le faire.

Les activités dirigées sont réalisées simultanément par tous les enfants (MEQ, 1997). Ces activités sont souvent l'occasion d'aborder certaines notions. La présentation du message du matin, expliquée antérieurement, en est un exemple.

Les ateliers sont des activités organisées que les enfants réalisent seuls ou en petits groupes et qui nécessitent la manipulation de matériel (MEQ, 1997). Morin (2002) précise que certaines enseignantes intègrent aux ateliers les activités faites dans les différentes aires d'activités comme l'aire de jeux symboliques, le coin sciences, le coin lecture ainsi que le coin peinture, par exemple.

Morin (2007) présente les projets comme des activités qui impliquent un processus continu s'enrichissant par différentes interactions. Les enfants amorcent une réflexion préalable à sa réalisation, développent des compétences, organisent les actions et tiennent compte de l'environnement. Les projets se réalisent seuls ou en équipes et mettent l'accent sur l'ensemble du processus plutôt que sur le produit final. L'intégration de la lecture et de l'écriture est facilitée par la réalisation de projets qui nécessitent la consultation de volumes et la production de différents types d'écrits.

Les activités déversoirs sont celles qui permettent aux enfants d'attendre activement que tous aient terminé une activité en cours (Morin, 2007). La lecture personnelle figure au nombre de ces activités.

Enfin, à la maternelle, et plus particulièrement en milieux défavorisés, les activités de lecture et d'écriture devraient être réalisées quotidiennement (Au, 2000; Drolet, 1991; Tracey, 2000). Par ses interventions directes et indirectes, l'enseignante encourage les enfants à construire leurs propres connaissances de l'écrit, les guide pour les amener plus loin dans leur recherche de sens, crée des environnements riches en écrits, questionne les enfants sur les productions écrites et

agit en un modèle de lecteur et de scripteur (Jamison Rog, 2001; Strickland, 2000). L'enseignante joue donc un rôle fort important dans le développement de la conscience de l'écrit (MEQ, 2003a; Snow et al., 1998).

2.5 Objectifs de la recherche

Les recherches effectuées depuis les dernières décennies permettent de comprendre que le développement de la conscience de l'écrit est un processus émergent qui trouve son sens dans des situations réelles de lecture et d'écriture. En effet, les enfants manifestent de l'intérêt et démontrent une certaine curiosité envers la lecture et l'écriture bien avant de savoir lire et écrire de façon conventionnelle (Sulzby et Teale, 1991; Teale et Yokota, 2000). Les enfants acquièrent leurs premières connaissances reliées aux divers composantes propres à l'écrit dans leur milieu familial lorsque la famille valorise la communication écrite (Giasson et Saint-Laurent, 1998; Tracey, 2000).

Plusieurs études démontrent que les familles des milieux défavorisés sont peu sensibles à l'importance de l'écrit. Puisque la famille offre peu d'occasions aux enfants de ces milieux de développer leur conscience de l'écrit, les interventions des enseignantes, influencées par leurs savoirs, devraient donc contribuer à ce développement (Drolet, 1991; Strickland, 2000; Tracey, 2000).

Cette recherche vise à connaître, premièrement, les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés à propos du développement de la conscience de l'écrit. Les résultats obtenus en regard de cet objectif permettront, dans un deuxième temps, d'établir des relations de ressemblances et de différences entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

Lenoir et ses collaborateurs (2002) précisent que le fait de se préoccuper des interventions éducatives des enseignantes ne s'inscrit pas dans une démarche prescriptive visant à déterminer ce qu'elles devraient faire. Cette préoccupation cherche plutôt à comprendre la complexité de leur tâche et des interactions entre elles et les élèves et c'est dans cette visée que la présente recherche est menée.

Ce chapitre a circonscrit le cadre théorique de la recherche. À cette fin, les courants de la maturation, de l'intervention et de l'émergence de l'écrit ont été expliqués pour situer l'évolution du début de l'apprentissage de la lecture. Ensuite, les sept composantes de la conscience de l'écrit ont été décrites et illustrées à l'aide d'exemples. De plus, les savoirs théoriques et d'expérience ont été définis ainsi que les interventions éducatives directes et indirectes. Enfin, les objectifs de la recherche ont été énoncés. Le chapitre suivant aborde la démarche méthodologique de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Après avoir exposé la problématique de la recherche, les concepts clés ont été définis afin d'en situer le cadre théorique. Ce troisième chapitre s'intéresse maintenant à la méthodologie de la recherche. À cette fin, l'enjeu de la recherche y est expliqué et les objectifs poursuivis sont rappelés. Des précisions sont également formulées quant au type de recherche qualitative privilégiée, soit celui de l'étude de cas. Ensuite, il est question des étapes préalables et de la préparation de la collecte des données, notamment du recrutement des cas à l'étude, des outils de collecte des données ainsi que de l'étude de cas pilote. Enfin, les modalités et le déroulement de la collecte des données y sont présentés tout comme les étapes de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

3.1 Enjeu et nature de la recherche

Cette section s'attarde à préciser l'enjeu et la nature de la recherche. D'abord, considérant l'influence de l'enjeu d'une recherche sur sa démarche (Van der Maren, 2003), il semble nécessaire de situer celui de cette étude. Par la suite, les caractéristiques de la recherche qualitative tout comme celles de l'étude de cas sont expliquées permettant ainsi de spécifier la nature de la recherche.

3.1.1 Enjeu de la recherche

D'entrée de jeu, il semble approprié de bien circonscrire la forme de la présente recherche. À cette fin, la typologie des formes de recherche en sciences de l'éducation développée par Van der Maren (2003) sera utilisée. Pour ce dernier, la conduite de toute recherche repose sur un enjeu inhérent aux intentions du chercheur. De la diversité des pratiques de recherche en éducation émanent différents enjeux que Van der Maren (2003) regroupe en quatre types : nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique. De manière générale, l'enjeu nomothétique constitue la particularité d'une recherche visant la production d'un savoir scientifique. Le désir de résoudre certains problèmes favorise, pour sa part, un enjeu pragmatique. Quant à l'enjeu politique, il entraîne un changement de pratiques de la part des individus et des institutions. Enfin, le perfectionnement ainsi que le développement par la réflexion sur l'action suggèrent un enjeu ontogénique.

Rappelons que les objectifs de la recherche visent, en premier lieu, à découvrir les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit et, en second lieu, à établir des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Au regard des quatre types d'enjeu de la recherche identifiés par Van der Maren (2003), les objectifs de la présente étude sont de nature nomothétique. Cet enjeu se définit par la poursuite d'une intention qui vise le développement et le raffinement des connaissances théoriques. La démarche de recherche privilégiée par ce type d'enjeu peut être spéculative ou empirique. Les objectifs poursuivis nous ont amenée à une investigation empirique approfondie et détaillée, avec l'utilisation de l'approche qualitative et, plus précisément, de l'étude de cas.

3.1.2 Recherche qualitative

Afin d'étudier les savoirs et les interventions éducatives chez des enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés, la chercheure a opté pour une démarche de recherche qualitative. Miles et Huberman (2003) rappellent qu'il existe un nombre incalculable de manières de mener ce type de recherche et à ce propos, Béliveau, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1998) mentionnent la diversité des points de vue et l'utilisation d'un vaste éventail de pratiques, de techniques et d'outils de la part des chercheurs.

S'intéressant à préciser ce qu'on devrait entendre par recherche qualitative, plusieurs auteurs lui ont attribué différentes caractéristiques qui ont inspiré la conduite de cette recherche. Tout d'abord, la recherche qualitative favorise l'étude de phénomènes humains et sociaux en considérant leur complexité. En effet, tout ce que met en jeu le développement humain demeure complexe dû à la particularité de chaque être influencé par son vécu singulier. Il faut alors accepter les réalités diverses, construites de multiples façons, mais tout aussi valides (Denzin et Lincoln, 2003; Guba et Lincoln, 1994; Pires, 1997). Cette ouverture de la recherche qualitative face à la diversité a donc permis de considérer la problématique de cette étude. Ainsi, il a été possible d'étudier les savoirs et les interventions éducatives de participantes provenant de milieux différents et ayant des expériences d'enseignement variées.

L'ouverture de la recherche qualitative se manifeste également par une souplesse d'ajustement pendant son déroulement en regard de la construction progressive de l'objet d'étude (Guba et Lincoln, 1994; Denzin et Lincoln, 2003; Deslauriers, 2005; Pires, 1997). C'est aussi l'avis de Lévesque (1991) qui mentionne que les étapes sont moins standardisées, les chevauchements sont non seulement possibles, mais aussi souhaités. Dans le cadre de la présente recherche, cette souplesse s'est traduite par l'alternance entre des moments de collecte de données et

des moments de recul pour effectuer un premier niveau d'organisation et d'analyse du corpus des données au fur et à mesure de sa constitution. Par exemple, la chercheure colligeait des notes dans son journal de recherche suite à la réalisation des entretiens et des observations, cette procédure étant explicitée ultérieurement. De plus, chaque entretien a été retranscrit suite à sa réalisation. Il en est de même pour les observations qui ont été visionnées aussitôt que possible afin d'en repérer les passages significatifs.

Selon Savoie-Zajc (2000), le terme «qualitatif» fait référence aux types de données auxquelles on s'intéresse; ces données, par leur nature, sont difficilement mesurables comme des comportements, des mots, etc. Aussi, la recherche qualitative est en mesure de considérer des données hétérogènes ou de combiner différentes techniques; cet aspect est détaillé à la section suivante (Denzin et Lincoln, 2003; Mucchielli, 1996; Pires, 1997).

Pour Deslauriers (2005) et Merriam (2002), l'intérêt pour l'observation de situations ou de phénomènes dans le milieu naturel ainsi que le désir de s'entretenir avec les personnes à propos de ce qu'elles vivent, pensent ou savent s'inscrivent dans la tradition de la recherche qualitative. Le chercheur, constituant le principal outil de collecte des données, se rend sur le terrain et va à la rencontre des participants qu'il considère porteurs d'un savoir qu'il désire atteindre. Ce rapport est conditionné par la nécessité pour le chercheur de s'écarter de ses propres croyances ou opinions afin de pénétrer l'univers des participants ou, tout au moins, prendre une distance face à ses présupposés. Cette caractéristique de la recherche qualitative a inspiré la chercheure en conformité avec ses objectifs de recherche en ce sens qu'elle s'est rendue dans la classe des participantes afin d'y réaliser les entretiens de même que l'observation de leurs interventions éducatives.

Lors de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats, l'approche inductive est favorisée puisque la recherche qualitative ne vise pas systématiquement la vérification d'hypothèses (Bogdan et Biklen, 1998; Merriam, 2002; Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, la collecte des données a amené la chercheuse à considérer le milieu naturel et le vécu quotidien de classes de maternelle quatre ans de différents milieux au regard du développement de la conscience de l'écrit. Dans ce cas-ci, l'analyse des données, selon une approche inductive, a permis de s'enquérir des savoirs et des interventions éducatives des enseignantes ainsi que d'établir des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit plutôt que de vérifier des hypothèses. De plus, l'induction a favorisé l'établissement de liens de ressemblances et de différences entre les cas fournissant ainsi des éléments de réponse aux questions de recherche et aux objectifs formulés.

Savoie-Zajc (2004) identifie trois positions possibles que peut adopter le chercheur quant à la démarche d'induction dans le cadre des recherches qualitatives. La première position, typiquement inductive, suppose que le chercheur se rende sur le terrain en ayant le moins d'influences théoriques possibles. Le cadre théorique est donc construit à la fin de la collecte des données permettant ainsi au chercheur d'élaborer une théorie qui trouve son origine à même l'ensemble des données. Le second type d'induction, qu'elle qualifie de modérée, considère l'influence du cadre théorique par la définition et l'opérationnalisation des concepts. Or, ces éléments sont temporairement écartés lors de l'analyse permettant ainsi l'émergence de catégories. Enfin, la troisième position, nommée logique d'induction délibératoire, signifie que le cadre théorique sert à l'élaboration d'outils, de canevas d'entretien, de grilles d'analyse. Toutefois, ces instruments construits préalablement ne sont pas fermés laissant place à la considération de catégories émergentes. Cette étude a été conduite dans une logique d'induction délibératoire. En effet, les outils de collecte de données et d'analyse ont été construits selon les caractéristiques ayant servi à la définition des concepts de savoirs, d'interventions éducatives et de conscience de l'écrit. Certaines

catégories qui se sont dégagées des données au moment de leur traitement ont également été considérées. Ensuite, les résultats ont été interprétés puis mis en relation avec des éléments théoriques déjà existants ce qui, selon Guillemette (2006), constitue une démarche d'analyse fréquemment utilisée par les chercheurs.

Enfin, comme le souligne Savoie-Zajc (2004), le produit final d'une recherche qualitative consiste en une description riche et détaillée du phénomène étudié et le savoir produit est intimement lié aux contextes à l'intérieur desquels il a été généré. Ainsi, la présentation de chaque cas décrit certains aspects enrichis d'extraits d'entretiens réalisés avec les enseignantes. D'emblée, chacun des cas est observé avec minutie afin d'y dégager des indicateurs qui apportent des éléments de réponses à l'objet d'étude. Ensuite, comme le précise Merriam (2002), les résultats d'une analyse multicas mènent à certaines généralités qui, toutefois, ne peuvent être associées qu'aux cas étudiés.

Après avoir déterminé les caractéristiques de la recherche qualitative, il semble pertinent d'explicitier les liens entre cette dernière et la présente étude. Le Tableau 4, à la page suivante, offre une vue d'ensemble de la démarche réalisée dans le cadre de cette recherche.

Tableau 4

Liens entre les caractéristiques de la recherche qualitative et la présente étude
au regard de la problématique, de la collecte des données
ainsi que de l'analyse et des résultats

Problématique	Collecte des données	Analyse et résultats
<ul style="list-style-type: none"> La recherche cherchait à comprendre un phénomène complexe en s'intéressant à celui des savoirs et des interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés à propos du développement de la conscience de l'écrit afin d'établir des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. 	<ul style="list-style-type: none"> La collecte des données a été effectuée en maternelle soit dans le milieu naturel des participantes, et ce, en respectant les activités quotidiennes de leur classe. Le choix d'une approche de recherche qualitative permettait donc d'accorder une attention spéciale aux acteurs, aux objets, aux événements et aux milieux. La chercheuse a procédé elle-même à la collecte des données. L'entretien semi-dirigé et l'observation ont été utilisés en complémentarité afin d'obtenir le maximum d'informations relatives aux savoirs et aux interventions éducatives d'enseignantes à propos du développement de la conscience de l'écrit. De plus, la rédaction d'un journal de recherche permettait de colliger des informations complémentaires. Le choix de ces outils correspond aux outils généralement utilisés dans le cadre d'une recherche qualitative. 	<ul style="list-style-type: none"> L'analyse s'est effectuée en alternance avec la collecte des données; profitant ainsi de la souplesse de la recherche qualitative. L'approche inductive a permis de colliger les données, de les analyser et d'y découvrir des relations plus ou moins constantes selon les cas. Ces relations ont été l'objet d'analyses minutieuses afin de comprendre le phénomène des savoirs et des interventions éducatives concernant le développement de la conscience de l'écrit. La recherche s'est attardée aux caractéristiques des enseignantes et aux situations vécues dans les classes. En ce sens, des entretiens, des observations et la prise de notes ont été effectuées afin d'en arriver à une description la plus complète et objective du phénomène observé. Cela a permis d'identifier les composantes d'une situation et, parfois même, de décrire les relations entre ces composantes. Les résultats obtenus sont contextualisés aux milieux étudiés.

Les données du tableau mettent en évidence le fait que la conduite de cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative par la nature de la problématique, le mode de collecte des données ainsi que par le processus privilégié pour l'analyse des données. De plus, la cohérence entre la problématique, le cadre théorique et la méthodologie contribue, selon Mucchielli (1996), à la rigueur de la recherche.

Enfin, la recherche qualitative est multiforme et le chercheur peut déterminer la voie à suivre en fonction des questions de recherche et des objectifs poursuivis (Merriam, 2002). Pour ce faire, l'étude de cas est apparue à la chercheuse comme étant la plus pertinente pour aborder le phénomène des savoirs et des interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit. Ce choix, détaillé à la section suivante, a permis l'étude approfondie de certains cas. De plus, le nombre limité de classes de maternelle quatre ans dans la région où s'est déroulée la recherche permettait une telle approche, favorisant ainsi la participation de l'ensemble des enseignantes d'une même commission scolaire.

3.1.3 Type de recherche qualitative : étude de cas

L'étude de cas «consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle» (Roy, 2004, p.160). Ainsi, elle a été privilégiée pour la réalisation de cette recherche et un certain nombre d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés ont constitué les cas à l'étude.

Diverses raisons ont justifié le choix de l'étude de cas qui s'inspire des écrits de différents auteurs (Gagnon, 2005; Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 1998, 2002; Roy, 2004). D'abord, le caractère inductif de l'étude de cas rendait ce moyen efficace pour aborder la problématique de la recherche. De plus, l'étude d'un certain

nombre de cas d'enseignantes permettait de considérer les particularités de chacune tout en favorisant la découverte de ressemblances et de différences par une analyse comparative des cas qui a mené à des conclusions générales pour ces derniers. Enfin, une étude de cas multiples ajoutait de la valeur à la recherche en présentant des résultats plus représentatifs du milieu observé.

Merriam (1998), Stake (1995) et Yin (1994) mentionnent que l'étude de cas s'avère une approche méthodologique pertinente pour traiter certaines problématiques de l'éducation. Comme le mentionnent Karsenti et Demers (2004), ces auteurs abordent l'étude de cas selon différentes perspectives allant du pôle interprétatif pour Merriam (1998) au pôle positiviste pour Yin (1994). Quant à Stake (1995), sa perspective mixte le situe à mi-chemin entre les deux. Par ailleurs, la perspective interprétative de Merriam (1998) répondait davantage aux orientations des questions ainsi qu'aux objectifs de cette recherche.

La perspective interprétative de Merriam (1998) se distingue par sa nature particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Selon cette auteur, l'étude de cas est particulariste parce qu'elle s'intéresse à une situation, un événement, un programme ou un phénomène spécifique. Elle est descriptive par son produit final qui constitue une riche description du phénomène étudié. Par sa dimension heuristique, l'étude de cas peut conduire à une compréhension nouvelle d'un phénomène, accroître l'expérience du lecteur ou confirmer ce qui est déjà connu. Finalement, elle est inductive parce qu'elle vise l'exploration d'un phénomène plutôt que la vérification d'hypothèses. Le tableau 5 montre les liens entre les caractéristiques attribuées par Merriam (2002) à l'étude de cas et celles de cette recherche.

Tableau 5
Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002)	Caractéristiques de cette étude de cas
Particulariste	Les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit constituent une problématique encore très peu étudiée.
Descriptive	Les résultats proposent une description riche et détaillée des savoirs et des interventions éducatives des cas ainsi que des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.
Heuristique	L'exploration, le questionnement et la communication ont amené à une connaissance approfondie du phénomène.
Inductive	En analysant les cas les uns après les autres à partir des concepts exposés dans le cadre théorique, des liens de ressemblances et de différences ont été dégagés favorisant ainsi la généralisation, aux seuls cas étudiés, de certains aspects plutôt que la vérification d'hypothèses.

Les précisions apportées dans ce tableau confirment que les caractéristiques de cette étude de cas correspondent à celles définies par Merriam en 2002.

Comme l'exige ce type de recherche, des critères de sélection ont été précisés afin de recruter les cas (Gagnon, 2005; Karsenti et Demers, 2004; Merriam, 2002). Le recrutement a été effectué en fonction de deux critères, soit celui d'enseigner à la maternelle quatre ans dans un milieu défavorisé rural ou urbain et celui d'être titulaire de la classe durant toute l'année scolaire. Le nombre restreint de personnes répondant à ces critères explique l'intérêt pour l'étude de cas qui a permis d'amasser une quantité importante de données pour chacun d'eux et ainsi que d'étudier le

phénomène plus en profondeur par une démarche qualitative. Pour Roy (2004), cet aspect constitue une caractéristique fort importante de l'étude cas.

Enfin, comme toutes les études de cas, celle-ci a nécessité la réalisation de plusieurs étapes qui ont été regroupées en trois temps: les étapes préalables et la préparation de la collecte des données, la collecte ainsi que l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Ces étapes ont été organisées à la lumière de ce que proposent certains auteurs (Gagnon, 2005; Karsenti et Demers, 2004 ; Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 1994). Le Tableau 6 illustre les étapes réalisées lors de cette étude de cas multiples.

Tableau 6
Étapes de réalisation de la recherche

Étapes préalables et préparation de la collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> • Identification de la problématique • Formulation des questions et des objectifs de recherche • Analyse des concepts-clés • Élaboration du protocole de la collecte des données (recrutement des cas, choix des outils) • Étude de cas pilote • Échéancier de la collecte des données
Collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> • Réalisation des entretiens et des observations
Analyse et interprétation des résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Épuration des données • Codification des données pour chaque cas • Analyses individuelles • Rédaction des cas • Analyses multicas • Interprétation des résultats

L'identification de toutes les étapes réalisées pour mener à terme cette étude de cas multiples justifie la démarche scientifique et la rigueur intellectuelle avec laquelle a été conduite la recherche.

3.2 Étapes préalables et préparation de la collecte des données

Après avoir circonscrit la problématique, formulé les questions ainsi que les objectifs de recherche et procédé à l'analyse des concepts-clés, il s'est avéré nécessaire de mettre en place les démarches relatives à la préparation de la collecte des données. Cette étape comprenait le recrutement des cas, le choix et l'élaboration des outils nécessaires pour la collecte des données, la réalisation d'une étude de cas pilote ainsi que la planification de l'échéancier de la collecte des données.

3.2.1 Recrutement des cas

La collecte des données a été réalisée dans des écoles d'une commission scolaire située dans une région francophone du Québec. Le recrutement des cas s'est effectué en trois étapes. En août 2001, une première rencontre a eu lieu avec la personne responsable des ressources pédagogiques de la commission scolaire ciblée afin de présenter le projet de recherche. Cette démarche a permis d'identifier onze écoles dont neuf étaient situées dans des milieux ruraux et deux en milieux urbains. Lors d'une réunion, le responsable de la commission scolaire a soumis le projet aux directions d'écoles qui l'ont accueilli positivement. Cependant, les directeurs ont suggéré d'attendre le printemps 2002 pour solliciter la participation des enseignantes en raison d'un conflit de travail provincial qui régnait à ce moment-là au sein du personnel enseignant.

La direction de l'ensemble des écoles identifiées a donc été relancée au mois de mai 2002 et le projet fut alors amorcé. Certaines directions d'écoles ont permis très rapidement à la chercheuse d'entrer en relation avec les enseignantes concernées et un premier contact téléphonique a été établi au cours duquel le projet fut brièvement expliqué. Les enseignantes ont manifesté leur intérêt à y participer et il a

été convenu qu'elles seraient rencontrées lors de la rentrée scolaire, à la fin du mois d'août 2002.

Enfin, les onze enseignantes qui avaient une affectation à la maternelle quatre ans pour l'année scolaire 2002-2003 furent contactées, mais trois d'entre elles ayant un statut précaire n'ont pas été retenues faute de pouvoir occuper le poste jusqu'à la fin de l'année scolaire. Les huit autres enseignantes rencontrées ont accepté de participer au projet. Toutefois, dès le début de la collecte des données, des ennuis de santé ont contraint une enseignante à se désister. De plus, des problèmes techniques reliés à l'enregistrement audio d'un entretien forcèrent le rejet des données relatives à une enseignante. Finalement, six enseignantes ont participé à la recherche. Parmi elles, cinq enseignaient en milieu rural et une seule en milieu urbain, ce qui était représentatif du bassin potentiel de participantes. Toutes ces classes étaient situées en milieu défavorisé. Le nombre de participantes rejoignait la position de Gagnon (2005) qui stipule que l'échantillon d'une étude de cas multiples doit comprendre entre quatre et dix cas. Le Tableau 7, à la page suivante, illustre les caractéristiques des cas recrutés.

Comme le propose Laperrière (2004), une première rencontre avec les participantes fut organisée afin d'expliquer les objectifs de l'étude ainsi que les attentes de la chercheuse. À cette occasion, une vérification de leur intérêt concernant la recherche a été effectuée et il fut convenu qu'elles soient informées de son évolution et des retombées anticipées. La réunion avait aussi pour objectif de présenter les modalités de fonctionnement comme la durée, les méthodes employées, la confidentialité des données et le respect de l'anonymat des participantes. Le formulaire de consentement est joint à l'Appendice A. La rencontre visait également à obtenir l'autorisation d'enregistrer l'entretien sur une bande audio et de filmer les observations en classe. Finalement, les enseignantes ont été remerciées pour leur participation à la recherche et elles furent avisées qu'une lettre serait éventuellement

remise aux parents afin de les informer de la réalisation de la recherche et d'obtenir leur consentement. Cette lettre peut être consultée à l'Appendice B.

Tableau 7
Caractéristiques des cas recrutés

Caractéristiques	Cas recrutés
Sexe	6 personnes de sexe féminin
Statut professionnel	4 enseignantes à statut précaire 2 enseignantes permanentes
Expérience en enseignement primaire	7 ans (moyenne)
Expérience en éducation préscolaire	2,4 ans (moyenne)
Formation académique	3 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire 1 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale non complété 1 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et un certificat en psychologie non complété 1 Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et un certificat en informatique non complété
Type de classe	Maternelle quatre ans : 2 enseignantes Classes multiâges (4 et 5 ans) : 4 enseignantes
Milieu	Milieu rural : 5 enseignantes Milieu urbain : 1 enseignante

De manière générale, les données du tableau montrent que l'insertion professionnelle des enseignantes est plutôt récente et qu'elles comptent peu d'années d'expérience à l'éducation préscolaire d'où découle une des limites de la recherche.

Un climat de confiance et d'empathie s'est installé entre la chercheuse et les participantes en raison, entre autres, de l'expérience d'enseignement de cette dernière en éducation préscolaire. L'expérience acquise l'aidait donc à comprendre certaines réalités vécues par les enseignantes de la maternelle quatre ans. Tout au cours de la collecte des données, la chercheuse a tenté de respecter les qualités identifiées par Laperrière (2004), à savoir être à la fois, ouverte, sensible, documentée, réaliste et nuancée pour être bien accueilli dans un milieu.

3.2.2 Choix des techniques de collecte des données

Le choix de l'étude de cas impliquait l'utilisation de méthodes de collecte des données donnant lieu à des matériaux différents et complémentaires. L'entretien semi-dirigé et l'observation ont été utilisés. Ces méthodes ont permis d'étudier les savoirs et les interventions éducatives en considérant différents angles et, comme le propose Gagnon (2005), d'établir des liens entre les données afin d'assurer la meilleure représentation de la réalité observée. Ces procédés méthodologiques sont présentés dans les deux sections qui suivent.

3.2.2.1 Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé permettait aux participantes de s'exprimer à propos de leurs savoirs et de leurs interventions éducatives au regard du développement de la conscience de l'écrit favorisant ainsi l'échange des idées sur le phénomène étudié. Un schéma d'entretien a été élaboré pour guider la discussion assurant ainsi le fait que toutes les rubriques et sous-rubriques soient abordées avec chacune des participantes. La maternelle quatre ans et le développement de la conscience de l'écrit en constituaient les principaux thèmes. L'élaboration du schéma d'entretien correspondait à la façon de procéder de Savoie-Zajc (1997) qui suggère que le

schéma soit organisé en fonction des questions et des objectifs poursuivis par la recherche. Des questions ouvertes ont été formulées car, selon Boutin (1997), elles suscitent davantage la discussion tout en favorisant la description des idées des participantes. Leur formulation simple, courte et précise a facilité la tâche aux participantes à qui une concentration soutenue était demandée. Conformément à ce que recommande Grawitz (1986), un vocabulaire correspondant à la culture professionnelle des participantes a été utilisé. Le schéma d'entretien peut être consulté à l'Appendice C.

Préalablement à son utilisation, le schéma d'entretien a été soumis à deux comités d'experts afin d'en assurer la validité. Le premier était composé des membres du comité de direction de la présente thèse ainsi que du président du jury. Ces personnes possèdent une expertise liée à l'éducation préscolaire, aux milieux défavorisés ainsi qu'au développement de la conscience de l'écrit. Quant au second comité, il était formé de trois enseignantes de la maternelle cinq ans réputées, dans le milieu scolaire, pour leurs savoirs et leurs interventions éducatives au regard du développement de la conscience de l'écrit. Cette démarche a permis d'assurer la pertinence et la clarté des questions.

3.2.2.2 Observation

L'observation constituait un mode de collecte de données tout indiqué pour obtenir des informations à propos des interventions éducatives des enseignantes. Elle a été privilégiée parce que, comme l'expliquent Postic et De Ketele (1988), elle permettait à la chercheuse d'observer des faits en s'intéressant aux caractéristiques de certaines situations, aux comportements ainsi qu'aux interactions entre les personnes. L'observation assurait un contact réel avec les interventions directes et indirectes des enseignantes, favorisant ensuite une riche description de ces situations. De plus, les données d'observation apportaient un complément d'information à celles obtenues

par l'entretien permettant ainsi d'établir des relations de ressemblances et de différences entre ce qui avait été énoncé et ce qui a été observé.

Postic et De Ketele (1988), de même que Laperrière (2004), mentionnent qu'on identifie différents types d'observateurs qui se définissent en fonction de leurs intentions. Ici, la chercheuse a opté pour une position d'observatrice passive et indépendante faisant en sorte que les situations pédagogiques relatives au développement de la conscience de l'écrit ont été observées sans qu'elle ne soit intégrée aux activités qui étaient filmées. De plus, le fait d'être passive et indépendante favorisait une présence dans la classe qui ne risquait pas d'affecter les faits observés et la dynamique de la classe (Postic et De Ketele, 1988).

Enfin, l'observation était ouverte parce que l'intention de la chercheuse était connue des enseignantes. Pour éviter que ces dernières agissent en fonction des attentes liées à ce projet, il leur a été demandé de respecter leur horaire régulier et de ne pas préparer d'activités spécifiques à l'occasion des séances d'observation puisque la chercheuse souhaitait découvrir la réalité quotidienne de chaque classe. Cette démarche auprès des participantes s'inspirait des écrits de Laperrière (2004) qui affirment que la fiabilité des résultats d'observations peut parfois être mise en doute en raison du risque élevé que les participantes interviennent selon les buts de la recherche.

3.2.3 Étude de cas pilote

Après l'élaboration des outils nécessaires à la collecte des données, une étude de cas pilote fut effectuée pour s'assurer de la clarté des questions et de leur pertinence ainsi que celle des outils de collecte et d'analyse des données. Elle a été réalisée en mai 2002 puisque ce moment permettait la participation d'une enseignante qui était assurée d'une affectation à un poste au primaire pour l'année scolaire 2002-

2003. La participation de cette enseignante évitait de puiser à même le bassin de participantes potentielles, ce qui constituait un facteur fort important considérant le nombre restreint de classes de maternelle quatre ans dans la région et les possibilités que les enseignantes titulaires de ces groupes occupent les mêmes postes l'année suivante. La maternelle ciblée était située en milieu rural et il s'agissait d'une classe multiâge regroupant six enfants de quatre et de cinq ans.

L'enseignante comptait quatorze années d'expérience en enseignement, mais une seule à l'éducation préscolaire puisqu'elle détenait un baccalauréat en éducation physique. Cependant, elle a effectué un changement de champ après avoir réalisé quinze crédits d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et complété plus de la moitié d'un certificat en adaptation scolaire et sociale.

Il a été convenu que l'entretien et l'observation en classe se fassent en une seule journée. L'entretien, d'une durée de 55 minutes, s'est déroulé en fin d'avant-midi. L'ensemble des rubriques et des sous-rubriques fut abordé et toutes les questions ont été posées.

Quant à l'observation, elle a été effectuée en après-midi entre 13h00 et 14h45 et les interventions éducatives directes et indirectes ont été filmées. Une activité imprévue et impliquant les trois classes de l'école empêcha la poursuite de l'observation. L'enseignante était disposée à poursuivre à un autre moment, mais considérant le fait que des interventions directes et indirectes avaient été observées, cette démarche n'a pas été jugée nécessaire parce que la chercheure possédait des données lui permettant de vérifier la pertinence des outils d'analyse.

L'entretien a été transcrit et la lecture du verbatim a permis de repérer les passages significatifs qui ont été codés, à l'aide de codes préalablement déterminés et analysés par la chercheuse. Ainsi, trois questions ont été reformulées suite aux résultats de l'étude de cas pilote. La vidéocassette fut visionnée pour en extraire les interventions éducatives directes et indirectes pertinentes qui ont également été codées et analysées. Les résultats ont révélé qu'aucune modification particulière n'était nécessaire quant à la collecte et l'analyse des données d'observation.

3.2.4 Échéancier de la collecte des données

La réalisation de l'étude de cas pilote a permis de préparer les bases de la collecte des données qui fut effectuée au cours de l'année scolaire 2002-2003. Ensuite, les entretiens avec les participantes ont été complétés en octobre alors que les observations en classe furent amorcées au mois de novembre et se sont terminées en mai 2003. Les étapes du calendrier scolaire ont balisé les trois moments d'observation, ce qui signifie que les interventions éducatives des enseignantes ont été observées à l'automne, au printemps ainsi qu'à la fin de l'année scolaire. Au total, 18 observations ont été réalisées. Le Tableau 8 rappelle les étapes ainsi que de l'échéancier de la collecte des données.

Tableau 8
Étapes et échéancier de la collecte des données

Août 2002	Octobre 2002	Novembre 2002	Février 2003	Mai 2003
Relance des personnes concernées : directions d'écoles et enseignantes	Réalisation des six entretiens	Première observation en classe	Deuxième observation en classe	Troisième observation en classe

Le tableau indique que la collecte des données s'est amorcée avec la réalisation des entretiens. Deux raisons ont motivé ce choix de la chercheure. Premièrement, il s'agissait, selon elle, d'un moyen intéressant pour établir un climat de confiance de même qu'une certaine aisance entre elle et les enseignantes. Deuxièmement, considérant le fait que les entretiens visaient à obtenir des informations sur les savoirs et les interventions éducatives, plutôt qu'à expliciter ces dernières, il n'était donc pas nécessaire que les entretiens soient effectués suite aux observations.

Pour leur part, les interventions éducatives des six participantes ont été observées à trois moments différents au cours de l'année scolaire. L'importance de consigner le plus large éventail d'interventions éducatives durant l'année scolaire justifiait ce nombre d'observations.

3.3 Collecte des données

Une fois les cas sélectionnés et les formalités d'usage complétées, la collecte des données a débuté par la réalisation des entretiens et s'est poursuivie par les

observations. La prochaine section présente le déroulement de chacune des étapes de la collecte des données.

3.3.1 Entretiens semi-dirigés

Tous les entretiens ont eu lieu à l'automne, lors de la première étape du calendrier scolaire. La durée de chaque entretien a varié de 60 à 90 minutes. Un des entretiens a nécessité deux rencontres qui, toutefois, ont totalisé 90 minutes. Il a été constaté que la durée des entretiens a contribué au maintien d'un climat positif et constructif tout en préservant la motivation.

Les informations amassées lors de chaque entretien ont été enregistrées sur une cassette audio. Cet enregistrement a permis de limiter la prise de notes aidant ainsi la chercheuse à se concentrer sur les réponses de la participante et à tirer profit de la richesse des informations. Cette façon de procéder a également favorisé l'écoute répétée de chaque entretien, assurant une analyse plus approfondie du matériel en plus d'augmenter la fiabilité des résultats. Le travail de transcription a été accompli très peu de temps après la réalisation de l'entretien.

Les entretiens se sont déroulés en respectant les étapes élaborées par Boutin (1997) ce qui signifie que chaque entretien comprenait trois moments: l'accueil, l'entretien et la clôture. Au moment de l'accueil, une relation de confiance était établie avec la participante en lui expliquant le déroulement de l'entretien et en présentant les principaux thèmes abordés. L'entretien débutait par des questions générales pour en arriver graduellement à des questions centrées sur des éléments plus précis. Les questions traitant des données démographiques étaient présentées à la fin de l'entretien puisqu'elles ne nécessitaient aucune concentration particulière de la part de la participante.

Une recension des écrits sur différents aspects de l'entretien a permis à la chercheure d'adopter une attitude favorisant le bon déroulement de cet aspect de la collecte de telles données (Boutin, 1997; Gagnon, 2005; Lessard-Hébert et al., 1996; Merriam, 1998; Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 2003). La chercheure s'est préoccupée d'établir une relation de confiance avec chacune des participantes. Son empathie, son écoute active, sa sensibilité et son respect sont autant de facteurs ayant contribué au bon déroulement de chaque entretien.

Durant l'entretien, des questions de clarification étaient adressées à la participante et des synthèses étaient effectuées lorsque cela s'avérait nécessaire. La chercheure prenait garde de ne pas porter de jugements sur les propos de la participante qui était amenée à décrire, de manière détaillée, ses savoirs et ses interventions éducatives reliés au développement de la conscience de l'écrit. Aidée de la chercheure, elle développait sa pensée ou nuancait son propos.

Le schéma, préalablement établi, assurait un certain contrôle et une bonne maîtrise du déroulement de l'entretien. L'ensemble des éléments a été abordé, mais l'ordre d'apparition des questions n'était pas nécessairement respecté, ce qui a permis d'encourager la spontanéité de la participante.

Avant de clore l'entretien, la chercheure vérifiait auprès de la participante si elle désirait ajouter d'autres informations. Enfin, la participante était remerciée d'avoir partagé son expérience et, d'un commun accord, la date de la première observation en classe était fixée.

3.3.2 Observations

Une séance d'observation correspondait à une demi-journée de classe, ce qui représentait le temps de présence à l'école des enfants de quatre ans. L'ensemble des activités était filmé afin de capter un maximum d'interventions.

Après le départ des enfants, certaines interventions indirectes étaient elles aussi observées et enregistrées sur une vidéocassette. Il peut être pertinent de rappeler que ces interventions concernaient l'aménagement de lieux facilitant la manipulation de l'écrit ainsi que l'organisation matérielle de la classe. Cette façon de procéder a favorisé une observation rigoureuse de l'aménagement des différentes aires d'activités destinées à l'écrit tout en permettant de se concentrer sur les interventions directes lors de la présence des enfants.

Un caméscope a été utilisé pour enregistrer les observations puisqu'il offrait divers avantages dont celui de réaliser des vidéocassettes qui pouvaient être regardées aussi souvent que nécessaire au moment de l'analyse. De plus, comme en témoigne Van der Maren (1996), ce moyen a permis d'obtenir des informations sur le climat de la classe et le contexte, des éléments qui pouvaient être plus difficiles à rapporter par la seule transcription des événements.

De plus, les entretiens et les observations en classes étaient accompagnés d'un journal de recherche. La rédaction régulière du journal de recherche aidait la chercheure à retrouver l'atmosphère et les réflexions suscitées lors de la collecte des données sur le terrain. Les notes furent colligées selon les quatre catégories déterminées par Mucchielli (1996): les notes de site, les notes personnelles, les notes méthodologiques et les notes théoriques.

Les notes de site faisaient référence, entre autres, à la description du contexte de réalisation des entretiens et des observations. Les notes personnelles faisaient état des réflexions de la chercheuse à propos de certaines interventions observées, de certains propos ou commentaires de la part des participantes ou des enfants. Les inquiétudes et les questionnements relatifs à la méthodologie étaient exprimés dans les notes méthodologiques. Enfin, les notes théoriques étaient associées aux pistes d'interprétation ou aux réflexions qui émergeaient au cours de la collecte des données.

3.3.3 Gestion des données

Cette étude de cas a généré beaucoup de matériels puisqu'elle impliquait différentes techniques de collecte de données. Les données et les fichiers électroniques ont donc été gérés pour assurer leur sécurité, ce qui signifie qu'une copie de la base de données (cassettes audio, vidéocassettes, documents papier) fut conservée dans un classeur verrouillé situé en lieu sûr.

Un code fut attribué à chacune des participantes afin de préserver l'anonymat. Il a servi à l'identification des cassettes audio, des vidéocassettes et des documents papier. Aussi, le moment d'observation (novembre, février, mai) était indiqué sur les vidéocassettes. Les moyens mis en place pour assurer la bonne gestion des données ont été inspirés des écrits de Gagnon (2005).

3.4 Analyse et interprétation des résultats

La démarche d'analyse s'est amorcée dès le début de la collecte des données. Conséquemment, la chercheuse tentait de donner un sens aux propos et aux interventions éducatives des enseignantes au fur et à mesure qu'elle obtenait des informations. Elle notait certaines explications et pistes d'interprétation dans son

journal de recherche, s'appuyant ainsi sur les écrits de certains auteurs (Gagnon, 2005; Miles et Huberman, 2003; Roy, 2004). Bien que la démarche d'analyse ait débuté tôt, la majeure partie du travail fut effectuée une fois la collecte des données complétée. Selon Roy (2004), il s'agit d'une procédure habituelle.

L'analyse des données a été effectuée en suivant les trois mouvements proposés par Gagnon (2005): l'épuration, la codification et l'analyse. Par ailleurs, les opérations effectuées lors de ces trois mouvements reposent sur une recension d'écrits de divers auteurs (Deslauriers, 1991; Gagnon, 2005; Lessard-Hébert et al., 1997; Merriam, 1998; Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996).

Épuration

La chercheure a épuré les données pour s'assurer de ne retenir que celles en lien avec les objectifs de la recherche. Pour ce faire, chaque entretien a été transcrit et la lecture répétée du verbatim a servi au repérage des passages permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Ensuite, les passages significatifs ont été codés. Toutes les séances d'observation ont été regardées plusieurs fois afin de déterminer les interventions éducatives directes et indirectes qui étaient jugées pertinentes. Ces dernières ont alors été extraites, transcrites et codées.

Les interventions éducatives, observées dans les classes multiâges, qui impliquaient uniquement des enfants de cinq ans ont été exclues puisque la problématique de cette recherche s'intéressait à la maternelle quatre ans. Il faut également préciser que la récurrence d'une intervention n'était pas essentielle pour qu'elle soit retenue aux fins de l'analyse signifiant ainsi que toutes les interventions éducatives pertinentes ont été analysées.

Codification

Les passages significatifs des entretiens et des observations ont été codés, principalement, à l'aide de codes prédéterminés. Préalablement, la chercheure avait identifié les familles et les codes en fonction des rubriques et des sous-rubriques du schéma d'entretien. Quant aux observations, les familles et les codes avaient été précisés selon des éléments présentés dans le cadre théorique (chapitre II).

Les composantes de la conscience de l'écrit, définies dans le cadre théorique (chapitre II), ont servi à la codification des interventions directes. Quant aux interventions indirectes, leur codification a été effectuée selon différents outils. La chercheure a utilisé des grilles proposées par Giasson (1997) pour l'analyse de l'aménagement du coin lecture et du coin écriture. Ces grilles sont disponibles aux Appendices D et E. Elle s'est également servie des questions formulées par Thériault (1995) et rapportées dans le cadre théorique (chapitre II) pour coder les interventions indirectes observées dans les aires de jeux symboliques. La codification des données relatives à l'organisation matérielle de la classe s'est appuyée sur les fonctions de la communication de Halliday (1973) qui sont aussi présentées dans le cadre théorique (chapitre II). Toutefois, la chercheure a pris soin de considérer les catégories émergentes comme l'exige la logique d'induction délibératoire (Savoie-Zajc, 2004) expliquée à la section 3.1.1 de ce chapitre.

Le travail de codification a été réalisé en regroupant les codes selon différentes familles correspondant aux objectifs de la recherche. Toutes les données importantes ont été associées à une seule famille. Cette façon de faire assura une plus grande constance de l'analyse comparative, ce qui est essentiel lors d'une étude de cas multiples (Merriam, 1998).

Enfin, les opérations de codage et de traitement des données ont été effectuées à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives ATLAS-*ti* (Murh, 1998). L'utilisation d'un logiciel pour le traitement des données s'est imposée en raison de la quantité importante de données générées par la combinaison d'outils utilisés lors de la collecte. Ce logiciel a permis de traiter plus rapidement et avec rigueur cette quantité d'informations.

Analyse

L'analyse de contenu a permis d'étudier en profondeur les données obtenues par les entretiens et les observations. Cette analyse a été effectuée avec minutie et de manière systématique pour s'assurer que les résultats soient les plus représentatifs de la réalité observée. Une démarche d'analyse systématique était d'autant plus nécessaire que cette étude de cas multiples a généré une quantité importante de données issues de deux sources.

La démarche d'analyse de contenu, telle qu'elle a été effectuée, correspond à la description qu'en fait Gagnon (2005) qui indique que:

(...) le chercheur décortique les textes selon les catégories préétablies et dénombre la fréquence des éléments. Il peut ensuite faire des inductions à partir de ces données, ce qui est l'objectif ultime de cette technique d'analyse. Ainsi, il peut comparer entre elles, avec des tests statistiques ou non, les fréquences pondérées de ces unités d'information ou catégories. Tout cela dans le but de découvrir les principales tendances eu égard à la description, à l'explication et à la compréhension du phénomène sous étude. (p.87)

Les données ont donc été réduites en unités significatives pour, ensuite, être organisées, rassemblées et comparées afin de produire une synthèse qui expliquait les résultats obtenus permettant ainsi une meilleure connaissance du phénomène étudié.

Les éléments significatifs ont été dénombrés afin d'effectuer des comparaisons entre les six cas étudiés.

Dans un premier temps, une analyse approfondie des six cas a été réalisée afin d'organiser les données pour la rédaction de chaque cas. Comme l'exige une étude de cas multiples, une analyse comparative a ensuite été effectuée dans la perspective d'un second niveau d'analyse (Merriam, 1998). Cette analyse a mis en évidence des ressemblances et des différences relatives aux savoirs et aux interventions éducatives des enseignantes. Enfin, les conclusions dégagées, qui constituent de nouveaux éléments de connaissances du domaine étudié, ont été interprétées et mises en relation avec des éléments théoriques déjà connus.

Pour conclure, ce chapitre a précisé la démarche méthodologique de cette recherche. À cette fin, le choix de l'étude de cas pour aborder la problématique a été justifié. Le déroulement des six entretiens de même que la réalisation des dix-huit (18) observations en classe ont été décrits. Par la suite, les trois mouvements du processus d'analyse à savoir l'épuration des données, la codification et l'analyse ont été l'objet d'une explication détaillée. La présentation des résultats relatifs à chaque cas ainsi que ceux de l'analyse multicas est abordée au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la recherche quant aux savoirs et aux interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit. Deux analyses ont été effectuées en vue de répondre aux objectifs qui souhaitaient: 1) connaître les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit et 2) établir des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Dans cette perspective, la première analyse a permis de découvrir les savoirs et les interventions éducatives des six enseignantes à propos du développement de la conscience de l'écrit. La seconde analyse a donné lieu aux résultats transversaux tels que présentés à la section B.

A) RÉSULTATS RELATIFS À CHAQUE CAS

La présentation des résultats de chaque enseignante s'effectue selon trois parties distinctes et uniformisées. La première partie présente l'enseignante incluant son expérience professionnelle, sa formation initiale et continue, la composition du groupe-classe, sa conception du rôle de la maternelle quatre ans ainsi que ses orientations pédagogiques. Les résultats relatifs aux savoirs de la conscience de l'écrit sont expliqués dans la seconde partie. Les résultats entourant les interventions éducatives directes et indirectes, formulées par l'enseignante et observées, sont

présentés dans la troisième partie. La quatrième partie expose les résultats des relations entre les savoirs et les interventions éducatives en rapport avec le courant de l'émergence de l'écrit.

4.1 Enseignante (E1)

L'enseignante (E1) en est à sa douzième année d'expérience en enseignement et elle occupe un poste à la maternelle cinq ans depuis six ans. Elle est titulaire d'un groupe multiâge depuis deux ans. En début de carrière, elle a travaillé principalement en adaptation scolaire et sociale.

E1 détient un diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée et un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Son travail à temps plein l'a empêchée de compléter les six cours nécessaires à l'obtention d'un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale.

La classe maternelle de cette enseignante est située en milieu rural défavorisé. Son groupe compte dix-huit (18) enfants dont six sont âgés de quatre ans et douze âgés de cinq ans. Les enfants de quatre ans se joignent à ceux de cinq ans trois après-midi par semaine soit les lundis, mercredis et vendredis de 13h15 à 15h30.

E1 juge que la maternelle quatre ans ne devrait pas être offerte uniquement en milieux défavorisés parce qu'elle permet aux enfants de réaliser des apprentissages fort intéressants. E1 attribue plusieurs rôles à la maternelle quatre ans dont celui de support auprès des parents. Elle la perçoit aussi comme l'entrée dans le milieu scolaire en plus d'aider les enfants qui grandissent au sein de familles défavorisées en les stimulant autant que les enfants issus de milieux mieux nantis. À toute fin pratique, la maternelle quatre ans aide au développement du langage oral et écrit car

les enfants provenant d'un milieu défavorisé ont souvent moins de contacts significatifs avec l'écrit au sein de leur famille. El s'attribue donc un rôle fort important quant au développement de la conscience de l'écrit. Finalement, El soutient que la maternelle quatre ans contribue au développement d'un certain bien-être affectif chez les enfants qui vivent des situations familiales difficiles.

El ignore que le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) s'adresse aux maternelles quatre et cinq ans et ce bien, qu'elle soit titulaire d'un groupe multiâge depuis deux ans. En ce sens, elle affirme:

«Il n'y a pas de programme ou s'il y en, à ma connaissance, moi je n'en connais pas. Un programme du ministère, il y en a un pour les cinq ans, oui il y en a un, mais pas pour les quatre ans. Moi, j'ai déjà demandé ici quand j'ai su que j'allais travailler avec les maternelles quatre ans, puis on m'a dit qu'il n'y en avait pas.»

Elle soutient également qu'un groupe composé d'enfants de quatre et de cinq ans rendrait difficile le travail avec un tel cadre de référence.

El utilise le matériel didactique *Écritôt, conscience de l'écrit* (La Brecque, 1990) et *Tous Azimuts* (Girard, 1997) avec les enfants de cinq ans. Elle précise que même si les enfants de quatre ans connaissent un peu les personnages qui s'y rattachent, ils ne travaillent pas directement avec ce matériel. Elle évite ainsi la redondance.

El explique que ses interventions éducatives reposent beaucoup sur son intuition, son expérience et sa créativité. Elle dit sentir le pouls de la classe et intervient en respectant le rythme de chaque enfant. El affirme ne pas dépendre du matériel didactique et que, par conséquent, elle ne s'ennuie pas car ses interventions se centrent sur les enfants et leurs besoins.

4.1.1 Savoirs de l'enseignante

Selon E1, la conscience de l'écrit contribue à sensibiliser l'enfant à la lecture, à découvrir les différentes fonctions de la lecture et de l'écriture ainsi qu'à vouloir apprendre à lire. Le respect du rythme de l'enfant demeure essentiel pour E1 et elle ne freinera jamais un enfant qui veut en connaître davantage. Elle affirme, cependant, que l'écriture doit être abordée en première année puisqu'elle craint que cette activité ne fasse vieillir l'enfant prématurément en exigeant de lui qu'il soit assis à écrire dans des cahiers d'exercices. Finalement, E1 dresse un bilan positif de ce qu'elle fait avec eux pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit.

E1 affirme que les interventions effectuées dans le milieu familial sont importantes au développement de la conscience de l'écrit. À cet égard, elle considère nécessaire que les parents offrent des modèles de lecteurs et de scripteurs à l'enfant en faisant une utilisation variée de l'écrit. De plus, elle pense qu'ils doivent partager le plaisir qu'ils éprouvent en lisant et discuter avec lui de l'importance de savoir lire. Elle précise:

«Je pense que ce qui est important, c'est de lire des histoires, ça habitue l'enfant et c'est agréable. (...) De varier, en même temps de poser des questions aux enfants par rapport à la lecture, de leur faire poursuivre la lecture pour voir la créativité et essayer d'imaginer ce qui va se passer plus loin. Si le papa ou la maman lit, moi je trouve que c'est important que le parent puisse dire que c'est important de savoir lire parce que je reçois des lettres, je dois savoir lire. Quand je vais au marché, le fait de choisir, de leur montrer qu'il y a des mots même s'ils sont petits. Le fait d'éveiller l'enfant à l'importance de savoir lire parce que quand on ne sait pas lire, il y a plein de choses qui nous sont fermées partout. Puis on sait que les gens qui ne lisent pas beaucoup ont de la difficulté un peu partout où ils vont. Puis la lecture se retrouve partout. Donc, moi je trouve que c'est important et aussitôt que tu as la possibilité d'en parler, de le faire et surtout d'avoir un contact agréable avec la lecture.»

Les savoirs d'expérience de E1 concernant la conscience de l'écrit proviennent du matériel didactique *Écritôt, conscience de l'écrit* (La Brecque, 1990) et des échanges avec des collègues qui possèdent une vingtaine d'années d'expérience et qui utilisent ce matériel. E1 avoue ne pas connaître les influences théoriques du concept de la conscience de l'écrit.

Une formation liée à l'utilisation du matériel *ABC Boum!*, centré sur l'apprentissage de la calligraphie, a été très appréciée de E1 puisqu'elle considère que les apprentissages réalisés étaient rapidement transférables en classe. Ce matériel véhicule l'idée que l'enfant doit savoir dessiner avant d'écrire ce qui correspond à ses propres croyances. *ABC Boum!* suggère des exercices décontextualisés de calligraphie comme ceux réalisés dans les années 60-70 afin de préparer les enfants à l'écriture. Ces exercices n'offrent pas aux enfants des situations réelles et signifiantes de communication et, par conséquent, ils ne contribuent pas au développement de la conscience de l'écrit.

Finalement, l'analyse de l'ensemble des propos de E1 met en évidence des savoirs empreints principalement des caractéristiques définissant le courant de l'émergence de l'écrit et le concept de la conscience de l'écrit. En effet, l'influence du milieu familial et des modèles de lecteurs et de scripteurs constituent des éléments relevés par E1, tout comme l'importance des interventions de l'enseignante dans le développement de la conscience de l'écrit et ce, plus particulièrement, dans les milieux défavorisés. Cependant, certains énoncés formulés par E1 correspondent davantage à des éléments du courant de l'intervention. L'idée de préalables et de prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par exemple, est liée au courant de l'intervention très populaire au cours des années 60-70, mais qui reste encore répandue dans le milieu scolaire.

Puisque les savoirs des enseignantes influencent directement leurs interventions éducatives, tels que le matériel utilisé ainsi que la prise de décisions, il semble pertinent maintenant d'analyser les interventions éducatives de l'enseignante.

4.1.2 Interventions éducatives

Trois périodes d'observation, d'environ deux heures chacune, ont été effectuées dans le but de découvrir les interventions directes et indirectes de E1 à propos de la conscience de l'écrit. De plus, ces observations ont permis de mettre en relation les savoirs de E1 et ses interventions éducatives en rapport avec le courant de l'émergence de l'écrit. Les observations ont eu lieu au cours des mois de décembre, d'avril et de juin en après-midi de 13h15 à 15h30.

4.1.2.1 Interventions directes

Les interventions directes font référence aux actions conscientes posées par l'enseignante et ce, sans intermédiaire pour expliquer et commenter l'écrit. De plus, de telles interventions encouragent l'exploration de l'écrit chez les enfants (Doucet, 1998).

L'analyse des interventions directes est présentée selon les activités de la routine de l'accueil et des activités collectives. Il semble opportun de préciser que les interventions lors des activités collectives ont été analysées sans distinction entre les activités dirigées, les ateliers et les projets. De plus, la composante de la conscience de l'écrit intitulée *la familiarisation avec les caractéristiques de la langage écrit* n'a pas été considérée lors de l'analyse puisqu'elle n'implique pas d'intervention particulière de la part de l'enseignante.

Les observations ont montré que les interventions directes de E1 contribuent au développement de la conscience de l'écrit. Les activités réalisées favorisent l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans des situations réelles de communication ce qui permet aux enfants de découvrir différentes fonctions de l'écrit. Par ses interventions directes, E1 exploite six des sept composantes de la conscience de l'écrit: la découverte de l'aspect fonctionnel, la maîtrise de l'orientation de l'écrit, l'établissement de liens entre le langage oral et écrit, la connaissance des concepts de lettre et de mot, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi que la découverte du processus d'écriture. Les interventions éducatives analysées ont été formulées par E1 et observées lors de l'accueil et de ses activités de routine ainsi qu'aux moments d'activités collectives. Quelques exemples d'activités qui illustrent chacune des composantes sont présentés ci-dessous.

Activités de la routine d'accueil

La présentation du calendrier est une occasion pour E1 de favoriser la découverte de *la fonction informative* de l'écrit en plus d'aborder *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue*

E1 sensibilise les enfants à *la fonction imaginative* lorsqu'elle présente une nouvelle comptine. De plus, ses interventions habituent les enfants à émettre des hypothèses et à les vérifier en utilisant différents indices. Enfin, lors de cette activité, E1 rappelle aux enfants *l'orientation de l'écrit* en pointant le texte du doigt ce qui favorise aussi la compréhension *des liens entre le langage oral et écrit*.

Activités collectives

Les interventions directes de E1 associées à la réception d'une lettre sensibilisent les enfants à *la fonction interlocutionnelle* de l'écrit. Elle aborde

également *les concepts de lettre et de mot*. Finalement, en suivant le texte du doigt, E1 indique *l'orientation de la lecture* tout en aidant les enfants à faire *les liens entre le langage oral et écrit*.

En proposant aux enfants de réaliser des cartes d'anniversaire, E1 les invite à *la découverte du processus d'écriture* en incitant les enfants à écrire du mieux qu'ils le peuvent et à l'exploitation de *la fonction interlocutionnelle* de l'écrit. Lorsque E1 répète à voix haute le message que lui dicte l'enfant tout en l'écrivant, elle l'aide à faire *les liens entre le langage oral et écrit* en plus de rappeler *l'orientation de la lecture et de l'écriture*.

Quand E1 lit des messages écrits au tableau, elle exploite *les concepts de lettre, de mot et de syllabe*. L'émission et la vérification d'hypothèses contribuent aussi à l'acquisition de stratégies de lecture.

E1 exploite *la fonction informative* de l'écrit lors d'un jeu qui amène les enfants à découvrir, à l'aide de différents indices, un objet caché. Elle sensibilise les enfants aux *liens entre le langage oral et écrit* tout en faisant un retour sur *l'orientation de la lecture et de l'écriture*.

Tous ces exemples d'activités que E1 propose aux enfants montrent l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans des contextes réels et signifiants de communication. Tout en se souciant du rythme de chaque enfant, E1 encourage la production de messages écrits. Son attitude est positive face aux essais des enfants et elle les encourage à écrire du mieux possible.

E1 croit que la lecture d'histoires représente une activité qui favorise le développement de la conscience de l'écrit et l'acquisition de quelques stratégies de

lecture. Elle effectue certaines interventions avant, pendant et après la lecture qu'elle explique en ces termes:

«Souvent, en fin de journée, beaucoup avec les enfants de la maternelle 4 ans, je vais lire un livre et je leur demande de quoi on va parler dans ce livre. Je les fais verbaliser. (...) Je vais leur dire aussi qu'il y a le titre. Je vais expliquer à l'enfant, même si pour lui ça ne veut pas dire grand chose, il l'aura entendu. Je leur dis souvent que l'image donne des indices. Je leur dis l'auteur aussi. Donc, ça permet à l'enfant de savoir qu'un livre, ça ne vient pas comme ça! Puis moi, je leur dis le nom de celui qui a fait les dessins. Puis des fois, d'après l'image, je leur demande ce qui va arriver. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Des fois, je leur fais terminer l'histoire aussi. C'est un peu la façon dont je fonctionne.»

Les interventions de E1 lors de la lecture constituent un apport au développement de la conscience de l'écrit mais, elles pourraient être plus élaborées. Les liens que les enfants établiraient entre leurs expériences personnelles et l'histoire ainsi que l'émission d'hypothèses faciliteraient la compréhension. Pendant la lecture, les enfants seraient davantage sensibilisés à l'orientation de l'écrit et au lien entre le langage oral et écrit si E1 suivait le texte du doigt. Il faut aussi ajouter que les enfants profiteraient d'un modèle de lecteur qui interagit avec le texte si E1 verbalisait ses propres stratégies et anticipations. Enfin, les enfants apprécieraient mieux les œuvres littéraires s'ils partageaient leurs réactions et leur appréciation de l'histoire une fois la lecture terminée.

Les enfants fréquenteront régulièrement la bibliothèque de l'école après Noël. E1 explique que seuls les enfants de cinq ans emprunteront des livres parce que la gestion du retour est trop complexe pour les enfants de quatre ans. Toutefois, ces derniers regarderont, sur place, des volumes. Lors de cette activité, les enfants seront, sans contredit, dans un environnement qui favorise la manipulation des livres et, sur une base régulière, elle suscitera certainement l'apparition de comportements de lecteur.

Enfin, les interventions directes de E1 contribuent au développement de la conscience de l'écrit. Placés dans des contextes réels de communication, les enfants exploitent l'écrit sans qu'il ne s'agisse d'enseignement ou d'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

4.1.2.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes analysées font référence à l'aménagement d'aires exploitant l'écrit ainsi qu'à l'organisation matérielle de la classe. L'observation de ses interventions a permis de constater que E1 agit en tant que médiatrice entre les enfants et l'écrit en aménageant différentes aires où ils peuvent manipuler la lecture et l'écriture. Cette classe constitue un environnement riche en supports écrits et ces derniers sont utilisés dans des situations réelles de communication permettant ainsi aux enfants d'en découvrir l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture.

- *Aménagement physique de la classe*

E1 aménage un environnement qui permet aux enfants d'expérimenter la lecture et l'écriture. Des aires de jeux symboliques qui contiennent du matériel écrit, un coin-lecture et un coin-écriture ont été observés.

Aires de jeux symboliques

Lors de l'observation réalisée en décembre, quatre aires de jeux symboliques sont aménagées et intégrées aux ateliers. Il s'agit d'un supermarché, d'un restaurant, d'une banque et d'un magasin. E1 consulte le tableau du choix des ateliers pour rappeler le rôle de chaque enfant. Tous se déguisent et E1 prend part au jeu parce qu'elle constate que sa participation stimule la participation des enfants. L'émergence de comportements de lecteurs et de scripteurs est favorisée tout en exploitant la

fonction imaginative de l'écrit puisque toutes les aires contiennent du matériel écrit associé aux rôles joués.

L'accessibilité à ces aires de jeux symboliques contribue au développement de la conscience de l'écrit. Il a également été observé que la familiarité des enfants avec les thèmes exploités influençait positivement leur participation aux jeux de rôles et améliorait la qualité du langage oral.

Il faut toutefois préciser que ces quatre aires de jeux symboliques ne sont exploitées que dans le cadre des ateliers de décembre ce qui fait que lors des observations réalisées en avril et en juin, seul le coin maison était aménagé. La quantité et la variété du matériel écrit étaient beaucoup moins importantes qu'au mois de décembre. Conséquemment, les jeux symboliques apportaient une contribution plus significative au développement de la conscience de l'écrit en décembre. Les enfants profiteraient donc davantage de cette activité, si elle était accessible durant toute l'année.

Coin lecture

En décembre, quelques albums sont exposés sur un présentoir de bois situé à proximité de l'aire de rassemblement. Après la collation, soit en attendant que tous aient terminé de manger, les enfants prennent un livre. Ils s'installent sur le petit canapé ou les coussins prévus à cet effet. Les enfants âgés de 5 ans ont aussi accès à ces livres lors de leur entrée puisqu'ils n'arrivent pas tous à la même heure le matin, en raison des petits déjeuners qui sont servis à l'école trois fois par semaine. Le choix des albums offerts se fait en fonction des thèmes traités en classe et ils sont peu nombreux, soit un livre par enfant. El met peu de livres à leur disposition parce qu'elle privilégie la lecture en dyade. En avril et en juin, une table et deux chaises

constituent le mobilier présent dans une aire restreinte appelée «Salon de lecture». Quelques albums sont disposés librement sur la table.

En raison des conditions d'accessibilité aux livres, les enfants de quatre ans ont moins d'occasions de les manipuler. Il serait donc intéressant qu'ils puissent profiter, eux aussi, des bienfaits que procure cette activité.

Coin écriture

Dans la classe de E1, le coin écriture peut accueillir un seul enfant et il s'adresse principalement aux enfants de cinq ans. Ces derniers ont à leur disposition différents matériels: des mots-étiquettes, des crayons présentés dans un porte-crayons identifié à l'aide d'une étiquette et différents types de papiers. Une feuille aide-mémoire, provenant du matériel *ABC Boum!*, est fixée sur la table pour guider la calligraphie. Enfin, une corde suspendue au-dessus de cette aire permet d'afficher les productions des enfants.

Finalement, les enfants de quatre ans tireraient profit d'activités réalisées dans cette aire si, tout comme les enfants de cinq ans, ils y avaient accès pour écrire librement ou pour réaliser des activités plus structurées.

- *Organisation matérielle*

Selon les sept fonctions de la communication déterminées par Halliday en 1973 et qui ont servi de cadre d'analyse, l'organisation matérielle de la classe offre un environnement riche en écrits. La variété du matériel incite à *la découverte de l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture*. Les écrits, utilisés pour répondre à différents besoins, sont accompagnés de pictogrammes pour faciliter la reconnaissance des mots. Les principales fonctions exploitées dans cette classe sont

les suivantes: instrumentale, informative, régulatrice, personnelle, interlocutionnelle, instrumentale et imaginative. Les voici décrites succinctement ci-dessous accompagnées d'exemples qui illustrent chacune des fonctions de la communication.

La fonction instrumentale permet à l'enfant de répondre à ses besoins matériels: une lettre de la Société canadienne des postes qui invite les enfants à écrire au Père Noël.

La fonction informative a pour but de renseigner: les mois de l'année, le calendrier, l'horaire des activités, un maxi texte présentant des fleurs; les cartons exposant certaines consonnes; le tableau indicateur du temps et des saisons ainsi que la date d'une sortie inscrite au tableau.

La fonction régulatrice dirige le comportement: les règles de vie de la classe et la démarche exposant différentes étapes à suivre pour aider les enfants à régler des conflits.

La fonction personnelle dévoile certaines émotions: l'exposition d'informations qui aident à mieux connaître *L'enfant-vedette*.

La fonction interlocutionnelle de l'écrit vise les aspects relationnels: l'échange de lettres que les enfants s'écrivent supportés par l'enseignante. Ces messages sont déposés dans des boîtes aux lettres identifiées à leur nom et installées à l'extérieur de la classe.

La fonction imaginative met en cause les activités symboliques: l'affichage des paroles de chansons et de comptines.

L'organisation matérielle contribue à l'exploitation de toutes les fonctions de la communication écrite toutefois, la fonction informative est la plus exposée. Enfin, il a été observé que les supports écrits varient selon les moments de l'année et en fonction des besoins de la classe.

4.1.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Après avoir analysé les savoirs et les interventions éducatives de E1, il convient maintenant de mettre en évidence les liens qui peuvent être établis entre les savoirs de E1, ses interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

L'analyse des données montre que E1 associe la conscience de l'écrit principalement à la lecture qui, selon elle, peut être abordée au préscolaire. Par ailleurs, elle croit que les activités d'écriture devraient être réservées à la première année prétextant, entre autres, que les enfants doivent d'abord développer certaines habiletés. Toutefois, les observations ont montré que les enfants sont invités à écrire et que leurs tentatives d'écriture sont valorisées. Les interventions de E1 favorisent l'exploration de l'écriture spontanée et la découverte du processus d'écriture.

Un écart est constaté entre les orientations pédagogiques formulées et les interventions éducatives observées. Lors de l'entretien, E1 ne savait pas que les orientations pédagogiques du volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) s'adressent à la fois aux maternelles quatre et cinq ans. Pourtant, ses interventions éducatives favorisent l'exploitation de plusieurs éléments des composantes et des savoirs essentiels de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (MEQ, 2001). Ces interventions sont peut-être

attribuables au fait que E1 consulte ce programme pour la planification d'activités destinées aux enfants de cinq ans.

Connaissant la condition des enfants des milieux défavorisés à propos du développement de la conscience de l'écrit, E1 joue un rôle dans ce développement. En l'occurrence, elle offre aux enfants des occasions de manipuler l'écrit dans des situations variées en leur faisant découvrir l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un élément fort important dans la prise de conscience de l'écrit.

Les savoirs, qui sont principalement acquis par l'expérience, s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit et ses interventions éducatives contribuent positivement au développement de la conscience de l'écrit.

Il a été observé que les interventions directes sont celles qui contribuent principalement au développement de la conscience de l'écrit. Conséquemment, l'exploitation de la lecture et de l'écriture se fait dans des situations réelles et significatives.

Quant aux interventions indirectes, E1 agit en médiatrice entre les enfants et l'écrit en aménageant des lieux où ils peuvent manipuler la lecture et l'écriture. L'organisation matérielle révèle une richesse des écrits qui incite les enfants à utiliser la lecture et l'écriture pour répondre à différents besoins.

Enfin, d'étroites relations sont établies entre les savoirs et les interventions éducatives de E1. Il appert que les interventions éducatives, influencées par les savoirs, s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit. Les propos mettent en évidence des savoirs qui seraient principalement acquis par l'expérience, des savoirs qui se construisent dans la pratique, issus de l'agir professionnel et nourris par des échanges avec des collègues.

4.2 Enseignante (E2)

L'enseignante (E2) compte trois années d'expérience, mais elle en est à sa première année au préscolaire. L'enseignement à la maternelle représente 40% de sa tâche qui est complétée par une heure d'enseignement des arts dramatiques au premier cycle, une heure d'enseignement moral au troisième cycle, une heure d'enseignement des arts plastiques ainsi qu'une heure d'enseignement d'éducation physique en adaptation scolaire et sociale. Au cours de l'année, des heures s'ajouteront pour du soutien à une enfant dysphasique.

L'expérience en milieu scolaire de E2 se situe principalement au niveau primaire. À son entrée sur le marché du travail, elle était responsable d'une classe à degrés multiples de troisième cycle en milieu rural. Elle enseignait toutes les matières, à l'exception du français, en plus d'offrir un soutien pédagogique à des enfants de deuxième année en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. E2 occupait 70% d'une tâche d'enseignement. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, elle a travaillé six mois dans une classe de cinquième année.

E2 détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle aimerait, éventuellement, poursuivre des études de deuxième cycle.

La classe de maternelle de cette enseignante est située dans un milieu rural défavorisé. Il s'agit d'un groupe multiâges qui accueille seize enfants dont sept sont âgés de quatre ans et neuf de cinq ans. Les enfants de la maternelle quatre ans sont intégrés à ceux de la maternelle cinq ans trois après-midi par semaine soit les mardis, mercredis et jeudis de 12h50 à 15h10.

Selon E2, la maternelle quatre ans a le rôle, entre autres, d'éduquer et de socialiser les enfants. En ce sens, elle accorde une attention particulière à la socialisation parce qu'il n'existe aucun Centre de la petite enfance dans ce milieu. De plus, elle croit que la maternelle quatre ans est un bon endroit pour valoriser la créativité et développer le langage des jeunes enfants provenant d'un milieu familial moins favorisé. E2 observe également que certains enfants ne sont pas très à l'aise avec l'écrit parce que la lecture et l'écriture sont plus ou moins présentes dans leur milieu familial ce qui l'amène à penser que la maternelle quatre ans doit transmettre le désir d'apprendre à lire, à écrire ainsi qu'à aimer à l'école.

E2 ne connaît pas de programmes spécifiques à la maternelle quatre ans, mais elle consulte le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Ses propos démontrent qu'elle ne sait pas que ce volet s'adresse aux maternelles quatre et cinq ans: «*Nous autres, on n'a pas travaillé sur un programme spécifique pour les 4 ans*». Pourtant, plusieurs objectifs fixés pour les enfants de quatre ans révèlent qu'ils sont en lien avec la compétence à *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* et ses composantes tout en considérant les savoirs essentiels énoncés dans le programme.

E2 parle de prérequis abordés avec les enfants des deux groupes d'âges. Il importe de rappeler que la notion de prérequis fait référence, entre autres, à différentes actions de motricité fine comme découper, tracer ou plier. Ces actions figurent au programme du ministère de l'Éducation, mais sous la rubrique qui traite des connaissances se rapportant au développement sensoriel et moteur (MEQ, 2001). Au cours des années 60-70, ces connaissances étaient considérées comme des prérequis ou préalables à la réalisation d'autres apprentissages, comme l'écriture. Cette notion ne peut être associée au courant de l'émergence de l'écrit parce qu'il stipule que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute avec les premières explorations de l'écrit ce qui va à l'encontre de l'idée de préalables.

E2 puise des idées dans différents livres de référence tels *Quand revient septembre* (Caron, 1994) et *À la maternelle... Voir grand!* (Poisson et Sarrasin, 1998). Elle n'utilise aucun matériel didactique de manière systématique parce qu'elle ne veut pas s'astreindre à un cadre rigide. Finalement, E2 se fie à son intuition et se dit très attentive aux besoins des enfants.

4.2.1 Savoirs de l'enseignante

E2 associe le développement de la conscience de l'écrit à la stimulation des enfants face à la lecture et à l'écriture. Selon elle, développer la conscience de l'écrit signifie stimuler les enfants en leur montrant l'omniprésence de l'écrit dans la vie quotidienne:

«C'est de stimuler l'enfant à la lecture et à l'écriture. Leur montrer des petites traces pour qu'ils arrivent à lire et à écrire. Vraiment les stimuler et leur montrer que ça existe dans la vie de tous les jours par exemple, chez le dentiste, la secrétaire doit écrire. Peu importe ton rôle, c'est important l'écriture. C'est vraiment la stimulation.»

E2 observe que les enfants sont curieux et il est important pour elle de répondre à leurs questions pour ne pas les démotiver. E2 affirme que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture débute avant l'entrée en première année. Elle appuie cette affirmation sur la curiosité et le désir d'apprendre des enfants:

«Ils sont très, très curieux puis ils veulent savoir. Alors, c'est important de leur dire et de ne pas attendre en première année. Souvent, il y a des parents et même des enseignantes qui disent: Tu vas savoir ça en première année. Mais quand il pose la question, c'est qu'il veut savoir alors c'est le temps d'en parler. (...) Alors, pourquoi briser cet intérêt!»

E2 ne peut expliquer les fondements théoriques du concept de la conscience de l'écrit. Elle suppose cependant que la stimulation précoce favorise la réussite

éducative et que plus les enfants sont en contact tôt avec l'écrit, plus ils sont motivés à lire et à écrire. En ce sens, elle affirme:

«Peut-être qu'en les sollicitant dès leur plus jeune âge à lire et à écrire, ils vont être plus disposés. Avec la réforme aussi, ça va quand même plus vite! Puis, on leur donne immédiatement les outils pour être capables de trouver leurs propres moyens. (...) Plus tôt tu commences, mieux c'est aussi au niveau de la réussite éducative. Pour les motiver davantage à lire et à écrire, probablement que plus tu commences jeune, plus tu es motivé.»

E2 attribue ses savoirs de la conscience de l'écrit à diverses sources, dont sa formation initiale (théorique et pratique). Elle dit lire des magazines spécialisés, comme *«Vie pédagogique»*, qu'elle apprécie pour ses nombreux articles sur l'éveil à l'écrit, et elle consulte certains sites Internet. Elle se documente et ensuite, elle essaie de créer selon les besoins des enfants. Finalement, la suppléance lui aurait permis d'explorer, de découvrir et de prendre des notes sur ce qui se fait dans d'autres classes préscolaires.

E2 considère qu'elle doit aider les enfants à développer des stratégies de lecture et elle donne aux enfants les outils nécessaires:

«(...) Je pense que c'est aussi tout ce que j'ai dit tantôt: lire de gauche à droite, de haut en bas, anticiper, regarder des images par rapport à ton texte. En première année, c'est ça aussi tu regardes les illustrations, tu lis le titre etc. C'est de leur donner cette démarche-là. Être capable d'anticiper quelques mots. (...) Les syllabes. On peut aller jusque-là aussi. Je te parlais tout à l'heure de mon visuel avec le vocabulaire comme bi-cy-clet-te, de faire des ponts».

E2 identifie plusieurs acquisitions que les enfants devraient réaliser entre zéro et six ans à propos de l'écrit: apprendre à écrire leur nom, faire la distinction entre une lettre, un mot et une phrase, connaître la calligraphie des lettres et l'orientation

de l'écrit, anticiper le contenu d'une histoire, regarder les images, lire le titre ainsi que découvrir l'importance de la lecture et de l'écriture.

L'analyse des propos de E2 montre que les savoirs théoriques et d'expérience s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit. Quelques éléments rapportés par E2 caractérisent le courant de l'émergence de l'écrit: l'influence de modèles de lecteurs et de scripteurs ainsi que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui s'amorce dès le plus jeune âge. De plus, les exemples évoqués pour définir la conscience de l'écrit sont liés aux différentes composantes de cette dernière. Finalement, E2 exprime des savoirs qui relèvent du courant de l'émergence de l'écrit.

Puisque les interventions éducatives sont influencées par les savoirs, les interventions éducatives directes et indirectes de E2 devraient être influencées par le courant de l'émergence de l'écrit.

4.2.2 Interventions éducatives

Les interventions éducatives de E2 à propos de la conscience de l'écrit ont été observées à trois reprises durant l'année scolaire et ce, à raison d'environ deux heures chaque fois. Les observations ont eu lieu au cours des mois de novembre, de mars et de mai en après-midi, de 12h45 à 15h10. Les interventions directes et indirectes de E2 ont été observées et sont analysées dans cette section. Les résultats de cette analyse permettront, éventuellement, de mettre en relation les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

4.2.2.1 Interventions directes

L'analyse des interventions directes a été effectuée selon certaines activités ciblées: la routine d'accueil et les activités collectives.

Les interventions directes de E2 exploitent cinq des sept composantes de la conscience de l'écrit: la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, l'orientation de l'écrit, le lien entre le langage oral et écrit, les concepts de lettre et de mot et la découverte du processus d'écriture. De plus, la majorité des activités réalisées sont réelles, signifiantes et contribuent au développement d'une conception juste de l'acte de lire et d'écrire.

Les interventions directes formulées par E2 ont été observées lors d'activités de la routine de l'accueil et d'activités collectives. Quelques exemples illustrent les composantes exploitées lors des interventions de E2.

Activités de routine lors de l'accueil

La présentation du calendrier et du menu du jour favorise l'exploitation de la fonction informative de *l'aspect fonctionnel de l'écrit*. E2 récite avec les enfants des comptines qui abordent la fonction imaginative. Elle exploite, à la fois, les fonctions informative et personnelle de *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* en consignait sur un tableau prévu, à cet effet, les collations prises par les enfants,. En pointant les mots et en suivant le texte de sa baguette, E2 indique *l'orientation de l'écrit* et aide les enfants à faire *les liens entre le langage oral et écrit*.

Activités collectives

En encourageant les enfants à confectionner des cartes pour souligner les différents événements et les fêtes qui se présentent au cours de l'année, les interventions de E2 contribuent à l'exploitation de différentes composantes de la conscience de l'écrit: *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, les liens entre le langage oral et écrit, la maîtrise de l'orientation de l'écrit et la découverte du processus d'écriture*. Lors de la pratique de cette activité, E2 valorise l'écriture copiée puisque l'enfant peut choisir parmi différents messages qu'elle a préparés préalablement. Aussi, l'enfant peut écrire un message personnalisé que E2 aura écrit avec lui.

La réception d'une lettre émise par madame Larousse, un personnage inventé par E2, aborde plusieurs composantes. Les enfants sont sensibilisés aux fonctions interlocutionnelle et régulatrice de *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit*. *Les concepts de lettre et de mot* sont également exploités. De plus, E2 indique *l'orientation et les liens entre le langage oral et écrit* lorsqu'elle pointe le texte en lisant.

La réalisation d'une expérience, qui expose la liste du matériel nécessaire et influence le comportement de l'enfant, exploite *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* et, plus particulièrement, la fonction régulatrice. De plus, *la maîtrise de l'orientation de l'écrit et les liens entre le langage oral et écrit* sont également abordés lors de la lecture parce que E2 pointe le texte du doigt en lisant.

E2 voit en la lecture d'histoires une activité qui contribue au développement de la conscience de l'écrit. Cette activité constitue également une occasion pour elle d'aborder *l'orientation de l'écrit* avec les enfants: «(...) *Je suis avec mon doigt de gauche à droite. Ils me voient toujours le faire*». En plus de travailler la maîtrise de

l'orientation de l'écrit, cette intervention sensibilise les enfants aux *liens entre le langage oral et écrit*.

La planification hebdomadaire de E2 prévoit la lecture d'histoires. Deux périodes de vingt minutes sont prévues les mardis et les jeudis, lorsque les enfants de quatre ans sont présents. Les thèmes abordés en classe influencent le choix des lectures faites. E2 explique les interventions qu'elle fait avant, pendant et après la lecture en ces termes:

«En premier, je leur pose des questions et je leur demande de deviner le titre à partir de l'image. On regarde qui pourrait être le personnage principal à travers l'illustration. Ensuite, je leur demande où est l'image, où est le texte. Cela peut même, je ne suis pas rendue là pour le moment, mais ça va venir, où est le mot X. C'est quoi une phrase? Ça commence par quoi? Je vais leur donner de petits outils et quand ils vont arriver en première année, ils vont savoir ce qu'est une phrase. Après, je leur demande d'écouter et moi je suis avec mon doigt de gauche à droite. Ils me voient toujours le faire et après, on regarde l'image. Je leur pose des questions durant le déroulement de l'histoire pour qu'ils anticipent ce qui peut se passer et à la fin, je leur demande de résumer ce qui s'est passé à propos de ce personnage-là, ce qui lui est arrivé. (...) Puis, je laisse le livre d'histoire traîner peut-être deux semaines pour que les enfants puissent le feuilleter.»

E2 justifie l'importance des interventions lors de cette activité en soulignant le fait que: *«Il y a peut-être de la lecture, mais il y a une façon de faire aussi pour que ce soit profitable»*.

Les interventions de E2 lors de la lecture d'histoires contribuent au développement de la conscience de l'écrit, mais cette contribution serait plus importante si ses interventions étaient bonifiées. Avant la lecture, il serait pertinent que les noms de l'auteur et de l'illustrateur soient mentionnés. Des liens établis entre l'histoire et les expériences des enfants faciliteraient la compréhension. Pendant la lecture, si E2 explicitait à voix haute ses anticipations et ses stratégies, elle offrirait

aux enfants un modèle de lecteur qui réagit au texte. Après la lecture, en plus de faire résumer l'histoire, l'expression des réactions et de leur appréciation favoriserait la compréhension et les interactions.

Enfin, les exemples d'activités montrent que E2 profite des situations qui se présentent pour exploiter l'écrit et en discuter avec les enfants. La manipulation de l'écrit dans des situations réelles et significatives offre aux enfants de belles occasions de découvrir l'aspect fonctionnel de la communication écrite. Finalement, les interventions directes, telles qu'elles sont exprimées par E2 et observées, s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit puisqu'elles incitent les enfants à faire différentes découvertes reliées à la lecture et à l'écriture.

4.2.2.2 Interventions indirectes

L'analyse des interventions indirectes indique que E2 a aménagé des aires de jeux symboliques et que les enfants ont accès à des livres par le biais d'un présentoir qui suggère différents albums. L'organisation matérielle expose des écrits qui favorisent l'exploitation de différentes fonctions de la communication écrite.

- *Aménagement physique la classe*

Cette classe a une superficie peu commune et fort intéressante, ce qui permet l'aménagement de différentes aires. Elle compte une mezzanine appelée «grenier» qui sert de coin rassemblement. De plus, des activités nécessitant peu de déplacements y sont réalisées comme l'accueil, la lecture d'histoires et la détente.

Aires de jeux symboliques

Lors de l'observation du mois de novembre, une clinique vétérinaire constitue la seule aire consacrée aux jeux symboliques. La clinique est annoncée par une affiche de dimension 81/2 X 11. Elle indique également les soins offerts (accompagnés de pictogrammes) et les coûts qui y sont associés. En voici quelques exemples: vaccin \$5., dégriffer \$ 2. Une caisse enregistreuse, un annuaire téléphonique et un calepin de notes, une trousse d'accessoires médicaux, des animaux en peluche ainsi qu'une table d'examen constituent le matériel accessible aux enfants. Une affiche cartonnée intitulée «Les animaux» est également exposée. Cette affiche est divisée en trois colonnes et un pictogramme représente chaque catégorie: 1) les animaux à poils, 2) les animaux à plumes et 3) les animaux à écailles. Des images d'animaux sont placées dans les colonnes et le nom de chaque animal est inscrit sous les illustrations. Finalement, un aquarium contenant des poissons de plastique est identifié par le mot-étiquette «poissons».

Le matériel offert dans cette aire de jeu symbolique permet aux enfants d'adopter des comportements de lecteur et de scripteur liés aux rôles joués. De plus, son utilisation favorise l'exploitation de la fonction imaginative de l'écrit.

En mars et en mai, seul un coin-maison est installé. Il contient un ameublement de cuisine, des poupées, de la vaisselle et de vieux vêtements pour se déguiser. Aucun matériel écrit associé aux rôles joués dans cette aire n'est mis à la disposition des enfants bien que E2 ait abordé cet aspect lors de l'entretien.

Coin lecture

Aucun coin lecture n'a été observé durant l'année, malgré le fait que E2 manifeste le désir d'en aménager un lors de l'entretien:

«Il n'est pas encore fait, mais on a installé un coin où on a des livres. (...) On a installé des livres puis l'enfant peut aller chercher un livre lorsqu'il a fini un jeu, par exemple. Le coin lecture n'est pas encore instauré, mais il est prévu. Puis on veut le faire au grenier et on veut vraiment avoir du visuel pour que ce soit intéressant pour les enfants et peut-être même le faire aménager par les jeunes. Le coin est à instaurer.»

Cependant, des livres sont toujours accessibles aux enfants, mais cette accessibilité semble servir d'activité transitoire. En novembre, un présentoir expose une dizaine d'albums: des histoires et des documentaires sur les chats. En mars et en mai, une vingtaine d'albums sont déposés sur le présentoir et il s'agit principalement de documentaires sur les chiens et les animaux en général. Le thème des documentaires est lié à la réalisation de projets faits en classe.

Coin écriture

Les enfants peuvent écrire librement en se procurant le matériel nécessaire auprès de E2. Une machine à écrire est mise à leur disposition pour écrire des messages qu'ils copient après avoir demandé à E2 de les écrire pour eux. Lors de l'entretien, E2 rapportait le fait que les enfants ne manifestent pas spontanément d'intérêt pour l'écriture. L'absence d'un coin écriture pourrait expliquer ce phénomène. En effet, aucune aire réservée à l'écriture n'a été observée lors des trois présences en classe. Toutefois, il faut préciser que E2 valorise les tentatives d'écriture des enfants et qu'elle les encourage à manipuler l'écriture.

- *Organisation matérielle*

Les observations effectuées en classe ont permis de constater que l'organisation matérielle favorise la découverte de six des sept fonctions de la communication. De plus, il a été observé que les différents supports écrits, bien qu'ils soient nombreux, varient peu durant l'année. Différents types d'écrits sont présents dans l'environnement lors des observations de novembre, de mars et de mai. Ces écrits exploitent les six fonctions suivantes: informative, imaginative, interlocutionnelle, personnelle, heuristique et régulatrice. Voici quelques exemples qui les illustrent.

La fonction informative renseigne: le cadran des saisons; le calendrier; les jours de la semaine; le menu des activités; une affiche du son «o» ainsi que de petites affiches représentant chacune des compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) dans une formulation accessible aux enfants.

La fonction imaginative reliée aux activités symboliques: l'affichage de paroles de chansons ou de comptines comme «La souris verte» ou «Rame, rame, ramons».

La fonction interlocutionnelle vise les aspects relationnels: une lettre envoyée par Madame Larousse, un personnage créé par E2 qui propose aux enfants des activités pour valoriser l'enrichissement du vocabulaire, est exposée au babillard.

La fonction personnelle aide à mieux connaître l'enfant: le «Tableau d'autonomie» qui affiche l'atteinte de certains objectifs comme monter une fermeture à glissière; dire son adresse ou attacher des boutons; le «Tableau des collations» qui inventorie les collations apportées par les enfants durant une semaine; le «Tableau d'enquête» qui traite des activités sportives ou saisonnières que préfèrent les enfants;

affiches comme «Je suis joyeux» et «Je suis triste»; des pictogrammes utilisés lors de la causerie pour exprimer des sentiments.

La fonction heuristique liée à la découverte: la réalisation de cartes d'exploration sur les chats et les chiens. Ces réseaux sémantiques favorisent la découverte des caractéristiques des animaux à l'étude et servent d'amorce à la réalisation de projets de recherche. L'écriture et le pictogramme sont utilisés pour la construction de ces réseaux.

La fonction régulatrice dirige le comportement: une affiche portant sur l'importance de se brosser les dents.

L'analyse de l'organisation matérielle dévoile que les fonctions informative et personnelle constituent le plus grand nombre de supports écrits dans la classe. La fonction instrumentale, qui permet de répondre aux besoins matériels, est absente.

4.2.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Il est maintenant possible d'établir des relations entre les savoirs, les interventions et le courant de l'émergence de l'écrit.

Les savoirs théoriques et d'expérience formulés par E2 révèlent plusieurs caractéristiques de l'émergence de l'écrit. En ce sens, elle croit que différentes acquisitions faites dès le préscolaire faciliteront l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Elle soutient également que les enfants ont besoin de manipuler l'écrit et que des modèles de lecteurs et de scripteurs sont essentiels au développement de la conscience de l'écrit.

E2 affirmait ne pas connaître de programme spécifique à la maternelle ce qui confirme qu'elle ignore que le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) oriente les interventions éducatives du préscolaire quatre et cinq ans. Pourtant, ses interventions reposent sur plusieurs éléments des composantes et des savoirs essentiels de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* expliquée dans le programme du préscolaire (MEQ, 2001). De plus, son propos montre certaines contradictions puisqu'elle parle de notions préalables et de prérequis tout en affirmant que la maternelle quatre ans doit bien outiller les enfants au niveau des stratégies de lecture et d'écriture. La notion de préalables découle du courant de l'intervention qui guidait les interventions éducatives durant les années 60-70, alors que les stratégies de lecture se rapprochent davantage du courant de l'émergence de l'écrit.

Les savoirs théoriques et d'expérience exercent une influence positive sur les interventions éducatives de E2. Les interventions directes auraient, cependant, une contribution plus substantielle que les interventions indirectes puisqu'elles permettent aux enfants d'explorer et de manipuler l'écrit dans des situations réelles et significatives.

Par ailleurs, peu de liens peuvent être établis entre les savoirs relatifs aux interventions indirectes formulées et observées. Certaines caractéristiques du courant de l'émergence de l'écrit sont exprimées lors de l'entretien, quant à l'intégration de l'écrit dans le jeu symbolique et l'importance d'un coin lecture, par exemple, mais ces savoirs ne sont pas réinvestis dans les interventions indirectes. Ces dernières exercent donc peu d'influence sur les actions des enfants quant au développement de la conscience de l'écrit. Pourtant, E2 affirmait que l'intégration de matériel écrit dans les aires de jeux symboliques peut se faire facilement et elle prévoyait en ajouter durant l'année. Or, seule la clinique vétérinaire, aménagée en début d'année, offrait ce type de matériel.

Lors de l'entretien, E2 s'exprimait sur l'importance d'un coin lecture dans le développement de la conscience de l'écrit. D'ailleurs, elle souhaitait en aménager un durant l'année et voulait que les enfants prennent part à son élaboration. Pourtant, bien que les enfants aient accès à des livres, aucun coin lecture n'a été organisé. De plus, les livres déposés sur le présentoir sont peu nombreux et peu variés quant aux genres. Comme l'avait formulé E2, l'écriture ne fait l'objet d'aucune aire spécifique par ailleurs, l'aménagement d'un coin écriture inciterait probablement davantage les enfants à manipuler l'écriture.

L'organisation matérielle compte une quantité importante de supports écrits dans l'environnement. Ils sont nombreux et favorisent la découverte de l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture tel que E2 l'a précisé lors de l'entretien. Les fonctions *informative*, *imaginative*, *interlocutionnelle*, *personnelle*, *heuristique* et *régulatrice* sont représentées par les écrits, mais selon des proportions qui diffèrent d'une fonction à l'autre.

Finalement, il est permis de conclure que les savoirs et les interventions éducatives de E2 s'inscrivent principalement dans le courant de l'émergence de l'écrit favorisant ainsi le développement de la conscience de l'écrit.

4.3 Enseignante (E3)

L'enseignante (E3) est en poste depuis le début de l'année scolaire concernée par la collecte des données et, pour la première fois, elle est titulaire d'un groupe pour une année entière. La maternelle quatre ans est offerte à demi-temps soit en après-midi et la tâche d'enseignement est complétée par du support pédagogique offert à des élèves du deuxième et du troisième cycles.

E3 compte douze années d'expérience en enseignement. Elle a fait de la suppléance à tous les cycles. Elle précise qu'elle a obtenu quelques suppléances au préscolaire dont deux contrats d'une demi-année en maternelle quatre ans. L'an dernier, E3 a réalisé un contrat dans une classe de maternelle regroupant des enfants de quatre et cinq ans. Elle en est donc à sa troisième année au préscolaire.

E3 détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. En ce qui a trait à la formation continue, elle n'est inscrite à aucun cours en ce moment.

La classe maternelle de E3 est située en milieu rural et défavorisé. Le groupe compte vingt-deux (22) enfants âgés de quatre ans. Cependant, ils sont reçus en deux groupes de onze enfants, en après-midi de 13h00 à 15h00. Un premier groupe vient à la maternelle les lundis, mardis et mercredis alors que le second groupe est présent en classe les jeudis et vendredis. Cet horaire est inversé au retour des vacances de Noël.

E3 croit que la maternelle quatre ans joue un rôle important au niveau du développement des habiletés sociales. Elle affirme que ce service favorise l'intégration des enfants uniques ou qui n'ont pas fréquenté un Centre de la petite enfance. Pour E3, la maternelle quatre ans permet le développement des prérequis qui sont importants et qui facilitent d'autres apprentissages en plus de permettre l'utilisation régulière d'outils tels des ciseaux ou des crayons. Finalement, elle considère que la maternelle quatre ans est une entrée progressive dans le système scolaire qui rend les enfants plus autonomes et prêts à entreprendre la maternelle cinq ans parce qu'ils sont familiers avec les routines. En ce sens, elle affirme:

«Je trouve que c'est important surtout au niveau social. Pour un enfant, qui est toujours à la maison puis surtout que maintenant les familles sont moins nombreuses, peut-être un enfant qui est seul et qui arrive à l'école, ça lui donne une chance de voir d'autres enfants. En même temps ça leur permet de

se sociabiliser et de voir aussi des petits prérequis qui sont importants. J'en parlais aussi tantôt de la difficulté liée aux toilettes. Ça veut dire que cet enfant-là qui arriverait à la maternelle cinq ans, bien ça serait difficile. Alors ça les habitue tranquillement. (...) Puis quand ils arrivent à la maternelle cinq ans, ils sont plus autonomes. Ils sont habitués aux routines.»

E3 accorde une grande importance au développement d'habiletés sociales, mais elle semble ignorer la contribution de la maternelle quatre ans au développement de compétences et à l'épanouissement intellectuel des enfants.

Le volet d'éducation préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) serait consulté pour déterminer des objectifs. Cependant, ses propos laissent croire que, E3 n'associe pas le contenu de ce programme à la maternelle quatre ans: *«Je regarde beaucoup le programme de la maternelle cinq ans»*. Elle l'aurait également exploré afin d'informer les parents de ce qui sera fait au cours de l'année.

E3 considère que le nombre restreint d'enseignantes à la maternelle quatre ans rend difficile la mise sur pied d'orientations pédagogiques:

«Des enseignantes de la maternelle quatre ans, il n'y a en a pas beaucoup. C'est pour ça que je peux pas savoir exactement, même que j'en ai une au début de l'année, d'une autre école, qui a communiqué avec moi pour voir comment je fonctionnais. Ça veut dire que moi, je me suis un peu fiée à ce que j'ai vu dans les autres années. Un moment donné, j'ai eu des remplacements, de la suppléance à faire à la maternelle quatre ans, puis je regardais un peu comment l'enseignante fonctionnait. C'est parce qu'on m'a dit aussi de faire attention et de ne pas aller trop loin parce que l'enfant va aller en maternelle cinq ans et il faut que ce soit différent.»

E3 intègre le matériel didactique *ABC Boum!* à certaines de ces activités. Cependant, elle s'est assurée d'avoir la permission des enseignantes de la maternelle cinq ans afin d'éviter que les enfants vivent les mêmes activités l'année prochaine.

Compter, reconnaître les couleurs et certaines formes comme le carré, le cercle et le triangle, s'habiller correctement, apprendre des comptines et utiliser adéquatement du matériel d'arts plastiques figurent parmi les objectifs poursuivis par E3. Tracer, colorier, reconnaître la première lettre de son prénom et son prénom sont les principaux objectifs qu'elle associe à l'écriture. Elle précise également qu'elle doit faire preuve de vigilance afin de ne pas empiéter sur le contenu du programme de la maternelle cinq ans. En cas de doute, elle s'assure d'avoir l'approbation des enseignantes de la maternelle cinq ans.

Les objectifs pédagogiques déterminés par E3 découlent davantage du courant de l'intervention que de celui axé sur l'émergence de l'écrit. Le courant de l'intervention préconisait, au cours des années 60 et 70, des approches pédagogiques orientées vers l'acquisition de différents prérequis ou préalables nécessaires à la réalisation d'apprentissages comme la lecture et l'écriture. Les objectifs ciblés par E3 ne peuvent donc être associés au développement de la conscience de l'écrit puisqu'ils n'ont aucun lien avec la lecture et l'écriture. Ils constituent certains éléments des connaissances se rapportant au développement sensoriel et moteur énoncé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) plutôt qu'à la compétence langagière.

4.3.1 Savoirs de l'enseignante

Pour E3, la conscience de l'écrit est associée à la manipulation adéquate du crayon, à la découverte de l'orientation ainsi qu'à l'habileté à relier des objets semblables ainsi qu'à tracer des formes et des chiffres. Elle affirme ne pas être en mesure de définir ce qu'est la conscience de l'écrit:

«Je voyais ça comme la prise du crayon ou les lettres. Puis voir qu'on part la lecture de gauche à droite. Moi, je voyais ça comme ça! Puis, les formes, le tracé au niveau du graphisme, je voyais pour l'écrit comme aussi écrire les chiffres. Je ne sais pas si c'est ça, mais je ne me suis jamais arrêtée à ça pour dire vraiment, en maternelle... Ce sont des activités que je fais que je considère des fois qu'ils ont juste à tracer une ligne ou à faire la même chose ou à relier des objets identiques, des choses comme ça. Moi, je voyais ça dans ce sens-là pour l'éveil à l'écrit et à la lecture.»

La découverte de l'orientation de la lecture et de l'écriture, la manipulation adéquate des livres ainsi que la reconnaissance de la première lettre de son prénom constituent pour E3 les principales acquisitions que les enfants devraient faire avant d'apprendre à lire et à écrire.

E3 mentionne qu'elle ne connaît pas les origines et les influences théoriques de la conscience de l'écrit. Ses savoirs à propos de cette dernière viennent de l'expérience acquise au préscolaire lors de ses diverses suppléances, de la consultation de sites Internet et de certains documents. Il s'agit donc de savoirs issus exclusivement de l'expérience.

Les savoirs exprimés par E3 reposent sur des éléments qui s'éloignent des caractéristiques de l'émergence de l'écrit. Son discours est centré sur l'idée de préparer les enfants à la lecture ou à l'écriture, postulat pédagogique des années 60-70 qui relève du courant de l'intervention. Ce dernier prône l'acquisition de préalables ou de prérequis nécessaires à la réalisation de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. L'analyse des interventions éducatives permettra de découvrir l'influence des savoirs sur ces dernières.

4.3.2 Interventions éducatives

Trois périodes d'observation, d'environ deux heures pour un total approximatif de 6 heures, ont été effectuées dans le but de découvrir les interventions directes et indirectes de E3 à propos de la conscience de l'écrit. Ensuite, elles seront mises en relation avec les savoirs et le courant de l'émergence de l'écrit. Les observations ont eu lieu au cours des mois de décembre, de mars et de mai en après-midi de 13h00 à 15h00. Les interventions directes analysées font référence aux activités de la routine de l'accueil et des activités collectives. Quant aux interventions indirectes, elles s'intéressent à l'aménagement physique des lieux ainsi qu'à l'organisation matérielle.

4.3.2.1 Interventions directes

Force est de constater que les interventions directes formulées par E3 et observées apportent une mince contribution au développement de la conscience de l'écrit. Les interventions observées lors des différentes activités consistent davantage en des exercices de manipulation de crayons et de papiers réalisés afin de développer la motricité fine et non selon une intention réelle de communication. Ces exercices sont effectués avec l'intention de préparer les enfants à lire et à écrire alors que les activités liées au courant de l'émergence de l'écrit favorisent, entre autres, la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit. Les exercices proposés par E3 se situent essentiellement dans le courant de l'intervention.

Activités de routine lors de l'accueil

Les interventions directes observées lors de l'accueil et de ses activités de routine contribuent très peu au développement de la conscience de l'écrit puisque le matériel utilisé fait principalement référence à des pictogrammes. Quant aux activités collectives, seule la lecture d'histoires contribue au développement de la conscience de l'écrit. Les exemples qui suivent illustrent les quatre composantes de la conscience de l'écrit touchées par les interventions directes de E3 soient la découverte de l'aspect fonctionnel, la connaissance du concept de lettre, la maîtrise de l'orientation de l'écrit et les liens entre l'oral et l'écrit.

La consultation de petits cartons, sur lesquels des pictogrammes accompagnés de mots représentent les activités qui seront faites durant l'après-midi, offre aux enfants l'occasion de manipuler l'écrit. Cette intervention contribue à *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* et touche, plus précisément, la fonction informative.

Activités collectives

Les jeux, qui permettent aux enfants de regrouper les prénoms débutant par la même lettre, les amènent à créer *des liens entre le langage oral et écrit* ainsi qu'à les familiariser avec *le concept de lettre* puisqu'ils doivent regrouper les prénoms commençant par la même lettre.

La présentation hebdomadaire d'une nouvelle comptine contribue à la découverte de *la fonction imaginative* de l'écrit. En suivant le texte du doigt, les enfants sont aussi sensibilisés à *l'orientation de l'écrit* et aux *liens entre le langage oral et écrit*.

La lecture d'histoires est une activité qui contribue au développement de la conscience de l'écrit. Cependant, la découverte de *la fonction imaginative* de l'écrit constitue la seule composante de la conscience de l'écrit qui est exploitée par les interventions de E3.

E3 fait la lecture d'histoires aux enfants à tous les jours, après la collation, à moins qu'un imprévu ou qu'une activité spéciale viennent perturber la routine. Elle lit de courtes histoires parce qu'elle observe que les enfants ont de la difficulté à rester attentifs. Elle souhaite qu'ils s'habituent à rester assis avant de modifier la durée de cette activité.

Au moment de la lecture, E3 réalise des interventions avant, pendant et après la lecture. Elle explique les interventions effectuées lors de cette activité en ces termes:

«Avant de commencer ma lecture, je leur montre le livre et je leur pose des questions pour qu'ils puissent essayer de me dire de quoi le livre va parler, ce qui va y avoir dans le livre, ce qui va se passer. Puis après, je commence à lire puis là, à mesure que je lis, j'attends pas à la fin à mesure que je lis, je reviens. Admettons que je lis une page puis qu'il y a un ou deux personnages, je pose une question pour qu'ils se rappellent le nom du personnage. C'est surtout ça que je fais. À la fin, je pose des questions. Pas seulement pour dire des questions, comment je dirais ça voyons, je cherche mes mots, des questions qui vont avec le texte. Comme je demande les noms des personnages au fur et à mesure de la lecture, à la fin, je ne leur demande pas les mêmes questions. Je change mes questions pour trouver des réponses en dehors du texte. Des questions qui pourraient être liées à leur vécu.»

Avant la lecture, E3 se sert des illustrations pour faire émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Cependant, en mentionnant les noms de l'auteur et de l'illustrateur, elle pourrait aider les enfants à faire des liens avec d'autres livres lus en classe et qui ont été écrits et illustrés par eux. De plus, discuter avec les enfants de leurs expériences en lien avec le contenu de l'histoire faciliterait leur compréhension.

Pendant la lecture, si E3 exprimait à voix haute ses hypothèses et ses stratégies, elle offrirait aux enfants un modèle de lecteur qui interagit avec le texte. Le fait de suivre le texte du doigt lors de la lecture aiderait les enfants à faire le lien entre le langage oral et écrit en plus d'indiquer l'orientation de l'écrit. Après la lecture, la compréhension serait facilitée par une discussion s'articulant autour de liens entre l'histoire et le vécu des enfants, de leur appréciation de l'histoire et de questions qui respectent la structure du texte.

La lecture d'histoires est une activité réputée pour sa contribution au développement de la conscience de l'écrit. Par ailleurs, pour que cette activité exerce une influence positive, les interventions doivent être faites sur une base régulière, mais la constance de ces interventions n'a pas été observée.

Enfin, le choix du texte est important pour susciter et maintenir l'intérêt des enfants, mais aussi pour contribuer au développement de stratégies de lecture. Au préscolaire, les albums illustrés sont à privilégier. L'histoire lue en décembre provient d'un recueil très peu illustré ce qui peut nuire au maintien de l'intérêt des enfants bien que l'histoire ne soit pas très longue. Le bébé-livre cartonné, lu en mars, n'est pas du tout adapté à cette clientèle puisqu'il s'agit d'un livre s'adressant aux tout-petits.

Finalement, malgré le fait qu'il n'y ait pas de période de bibliothèque réservée à la maternelle quatre ans, E3 compte y amener les enfants au moins une fois durant l'année afin qu'ils puissent découvrir cet environnement. Cette initiative laisse croire que E3 souhaite faire découvrir cet environnement aux enfants.

Alors que le courant de l'émergence de l'écrit incite à la manipulation de la lecture et de l'écriture dans des situations réelles de communication, les interventions formulées et observées sont effectuées dans le but de préparer les enfants à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Une telle visée préparatoire

s'inscrit dans les orientations pédagogiques du courant de l'intervention plutôt que dans celles de l'émergence de l'écrit.

4.3.2.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes de E3 devraient la placer dans un rôle de médiatrice entre les enfants et l'écrit. Généralement, cette médiation se manifeste par l'aménagement d'aires destinées à l'écrit qui font en sorte que les enfants puissent être en contact avec du matériel écrit. Dans les aires de jeux symboliques, le matériel écrit favoriserait l'émergence de comportement de lecteur et de scripteur en plus d'améliorer la participation des enfants dans les jeux de rôles. À défaut d'un coin lecture, une bibliothèque de classe au contenu riche et varié est nécessaire pour la découverte du plaisir de lire. Quant à l'organisation matérielle, une plus grande exploitation des supports écrits affichés favoriserait la découverte des fonctions de la lecture et de l'écriture. L'ensemble des activités observées met en valeur le développement de la motricité fine tels le découpage et la manipulation d'un crayon dans des activités de traçage.

- *Aménagement physique de la classe*

L'analyse des interventions indirectes révèle que l'aménagement physique des lieux compte une aire de jeux symboliques et un présentoir de bois qui met quelques albums à la disposition des enfants.

Aires de jeux symboliques

Le coin maison est la seule aire de jeux symbolique observée durant l'année. Un ameublement de cuisine, un micro-ondes, une chaise haute et une poupée, une planche à repasser ainsi qu'une étagère contenant quelques pièces éparses d'un ensemble de vaisselle constituent le matériel mis à la disposition des enfants. Des affiches sont installées sur les murs qui délimitent cette aire de jeux, mais elles ne sont pas liées aux rôles joués dans un coin maison. Aucun matériel écrit ne permet aux enfants de simuler des comportements de lecteurs et de scripteurs. Cette aire de jeux n'est pas particulièrement invitante.

Coin lecture

E3 élabore tranquillement le coin lecture en apportant de la maison des livres qui lui appartiennent. Elle aimerait en offrir aux enfants qui abordent différents thèmes mais pour le moment, il n'y a que des histoires. E3 observe que des enfants prennent spontanément des livres et les regardent alors que d'autres ont besoin d'être encouragés à le faire. L'élaboration du coin lecture est expliquée en ces termes:

«Je commence tranquillement à monter mon coin de lecture. Ce sont des livres que j'avais à la maison, mais il faut que j'aille en acheter pour avoir vraiment... pour qu'ils soient un peu diversifiés. Là, c'est surtout des livres de lecture que moi je dois lire. Je m'aperçois que les enfants vont en regarder, qu'ils vont en chercher. Mais je veux en venir à avoir des livres avec des thèmes. Comme présentement, on travaille l'automne, donc peut-être avoir des livres avec des thèmes comme ça, soit l'automne, l'Halloween. (...) Il y a des élèves des fois qui n'iront pas au coin de lecture, ils vont avoir plus envie de jouer avec un petit camion ou quelque chose comme ça. C'est pour ça que, quand ils vont être plus guidés, ils vont avoir envie d'y aller. J'en ai, par exemple, que des fois je suis presque obligée de les forcer à aller se chercher un livre. Parce qu'au début, avant de lire l'histoire quand, après la collation, je leur disais aller vous chercher un livre avec un toutou, j'en ai qui n'aimaient pas ça.»

E3 parle d'un coin lecture, alors qu'il s'agit plutôt d'un présentoir de bois pouvant contenir une vingtaine de livres. Lors des observations, le présentoir n'offre que quelques albums, environ un par enfant. Selon les observations, les enfants ont été invités une seule fois à prendre un livre en attendant que tous aient terminé leur collation.

Coin écriture

E3 n'a pas aménagé un coin spécifique aux activités d'écriture durant l'année et les enfants ne semblent pas avoir accès à du matériel pour exploiter librement l'écriture. Elle justifie ainsi ce choix: *«Un coin d'écriture, j'en ai pas en tant que tel, c'est vraiment quand moi je fais des choses avec eux. Ce sont des ateliers que je bâtis et que je fais avec eux pour bien les superviser. C'est vraiment en grand groupe que je le fais».*

• *Organisation matérielle*

L'analyse de l'organisation matérielle montre que *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* est abordé par l'exposition de supports écrits liés principalement à trois fonctions: informative, régulatrice et imaginative. Voici quelques exemples qui les illustrent.

La fonction informative renseigne: des affiches présentant «Les douze mois de l'année»; «Les légumes»; «Les contraires»; «L'alphabet»; «Les fruits»; l'horaire des activités représenté par de petits cartons sur lesquels figure chaque activité; une affiche annonçant les anniversaires du mois; les jours de la semaine écrits sur des affiches de dimension 8 1/2 X 11 accompagnés des mêmes pictogrammes que ceux utilisés pour le calendrier.

Les jours de la semaine sont affichés au-dessus de l'emplacement du tableau vert, hors du champ visuel normal des enfants, ce qui empêche aussi E3 de s'y référer lors de la présentation du calendrier. Il a été observé que tous ces écrits sont peu consultés et exploités par E3.

La fonction imaginative met en cause les activités symboliques: les paroles de la chanson «L'enfant au tambour». Les paroles, écrites sur plusieurs affiches de dimension 81/2 X 11, sont exposées sur la partie supérieure du mur, elles ne peuvent donc pas être consultées par les enfants. Toutefois, chaque enfant en possède une copie et il est invité à suivre le texte lors de l'activité.

La fonction régulatrice dirige le comportement: quelques affiches de dimension 81/2 X 11 telles «Plaçons notre main devant notre bouche lorsque nous baillons, toussons ou éternuons», «Traitons les livres avec respect, ils nous apprennent tant de secrets» et «Un bon maintien assis démontre beaucoup d'énergie».

Il a été constaté lors des observations que les supports écrits affichés sont peu exploités et que cet affichage varie très peu durant l'année. Les fonctions informative et régulatrice sont les plus représentées dans l'organisation matérielle de la classe. Les supports écrits associés aux fonctions instrumentale, heuristique, personnelle et interlocutionnelle sont absents dans la classe de cette enseignante.

4.3.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Les résultats révèlent la présence de liens entre les savoirs et les interventions éducatives de E3. Cependant, aucun rapprochement ne peut être établi entre ces liens et le courant de l'émergence de l'écrit.

Pour E3, la conscience de l'écrit se développe par la manipulation de crayons, la découverte de l'orientation de la lecture ainsi que par la réalisation de différents exercices de traçage. Lors des années 60-70, le courant de l'intervention favorisait l'acquisition de tels préalables ou prérequis nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les propos tenus par E3 indiquent qu'elle ne connaît pas toute l'influence de la conscience de l'écrit sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. De plus, elle ne sait pas que le niveau de développement de la conscience de l'écrit constitue le plus grand prédicteur de réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les savoirs de E3 trouvent principalement leur source dans l'expérience acquise lors de suppléances. Ils s'éloignent du courant de l'émergence de l'écrit qui stipule que les enfants débutent leur apprentissage de la lecture et de l'écriture dès leurs premiers contacts avec le matériel écrit.

Bien qu'elle consulte le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), E3 ignore que les orientations pédagogiques s'adressent aux maternelles quatre et cinq ans et ce, malgré le fait qu'elle en soit à sa troisième année à la maternelle quatre ans. De plus, les objectifs qu'elle poursuit et qu'elle associe à l'écriture ne concernent pas le développement de la conscience de l'écrit pas plus qu'ils ne correspondent aux éléments des composantes de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (MEQ, 2001). Ces

objectifs constituent surtout des éléments de connaissances se rapportant au développement sensoriel et moteur énoncées dans le programme ministériel. Enfin, les propos de E3 reflètent des savoirs limités quant au rôle de la maternelle quatre ans et de ses orientations pédagogiques.

De manière générale, les savoirs de E3 ne mènent pas à des interventions éducatives directes et indirectes qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit. Certaines interventions directes formulées et observées révèlent que deux composantes de la conscience de l'écrit ont été abordées en classe: *le concept de lettre* et *l'orientation de la lecture*. Toutefois, la rareté de ces interventions laisse douter d'une influence positive. La majorité des activités formulées par E3 et observées constituent des exercices décontextualisés centrés sur le développement de la motricité fine. Ces exercices ne peuvent être associés à la conscience de l'écrit parce qu'ils n'exploitent pas la lecture et l'écriture dans des contextes réels de communication. Quant aux interventions indirectes, l'aire de jeux symboliques ne contient pas de matériel écrit, les enfants n'ont accès qu'à quelques albums et l'organisation matérielle de la classe laisse peu de place aux écrits dans l'environnement. Ils sont peu nombreux et quasi-inexploités.

Des relations sont établies entre les savoirs et les interventions, mais aucun lien ne peut être fait avec le courant de l'émergence de l'écrit. Les savoirs, principalement d'expérience, s'inscrivent dans le courant de l'intervention qui valorisait, dans les années 60 et 70, la préparation à la lecture et à l'écriture par l'acquisition de préalables. Enfin, les savoirs s'inscrivant dans le courant de l'intervention génèrent des interventions éducatives qui visent à préparer les enfants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des exercices décontextualisés.

4.4 Enseignante (E4)

L'enseignante (E4) occupe un poste à la maternelle quatre ans depuis le début de l'année scolaire et elle est responsable des deux seules classes de maternelle quatre ans situées dans des écoles d'un milieu urbain défavorisé. Elle compte quatre années d'expérience et son insertion professionnelle a commencé par de la suppléance de la maternelle à la troisième année, mais surtout en première année. L'année dernière, E4 a obtenu un contrat de cinq mois dans une maternelle qui accueillait des enfants de quatre et cinq ans.

E4 détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle s'est inscrite au certificat en psychologie qu'elle a abandonné dû aux difficultés, en début de carrière, de concilier le travail et les études.

La classe maternelle de E4, ciblée pour la participation à la recherche, est située en milieu urbain défavorisé. E4 croit que cette maternelle existe grâce à un projet qui met en collaboration le ministère de l'Éducation et une université parce que, selon elle, un tel service est offert principalement dans les milieux ruraux. Cette classe accueille quotidiennement dix-sept (17) enfants âgés de quatre ans exclusivement à raison d'une demi-journée soit de 12h45 à 15h10.

E4 considère la maternelle quatre ans comme la porte d'entrée du milieu scolaire qui donne le goût de l'école à l'enfant. Elle affirme ne pas savoir pourquoi la maternelle quatre ans est offerte exclusivement dans les milieux défavorisés. Elle considère simplement que l'offre de service est limitée, car elle s'adresse à la même clientèle que les Centres de la petite enfance.

E4 croit que le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) ne concerne que la maternelle cinq ans puisqu'elle affirme:

«Je crois que c'est un éveil à l'école, un éveil parce que je ne peux pas montrer le programme de la maternelle, ça c'est pas possible. Et de toute façon, ils ne sont pas prêts à ça».

Le fait que les enfants doivent posséder des habiletés de base avant de pouvoir entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une croyance qui se rapporte aux orientations pédagogiques des années 60-70, mais qui est encore fort répandue dans les milieux scolaires. De telles orientations s'éloignent des caractéristiques de l'émergence de l'écrit.

E4 ne se réfère pas au programme du ministère de l'Éducation (2001) et elle ne peut compter sur aucune ligne directrice provenant de la commission scolaire pour guider ses interventions. Elle consulte certains livres dans lesquels elle puise des activités et prépare tout le matériel dont elle se sert en classe parce qu'elle n'utilise pas de matériel didactique, comme celui présenté par les maisons d'édition.

E4 prétend ne pas avoir d'objectifs précis bien qu'elle vise le développement de l'autonomie et la socialisation. Elle considère que la maternelle quatre ans a plutôt un rôle d'éveil aux différents domaines. Toutefois, elle précise que cet éveil doit rester général. L'autonomie et la socialisation figurent parmi les compétences du programme d'éducation préscolaire, mais ce dernier stipule également que la maternelle doit stimuler intellectuellement les enfants en leur permettant d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer différentes compétences. Les orientations pédagogiques de E4, qui ne sont pas clairement définies, pourraient refléter une mauvaise compréhension du rôle et de l'importance de la maternelle quatre ans dans le développement des enfants provenant des milieux défavorisés.

4.4.1 Savoirs de l'enseignante

E4 affirme que la conscience de l'écrit se développe par la réalisation d'exercices nécessitant la manipulation de papiers et de crayons. Elle considère mettre les enfants en contact avec l'écrit en plaçant dans l'environnement des associations formées de pictogrammes et de mots. Par ailleurs, E4 précise qu'elle ne veut pas amener les enfants à la reconnaissance des mots affichés, mais elle souhaite simplement leur donner le goût de la lecture. Les exemples suivant l'aident à expliquer sa définition de la conscience de l'écrit:

«Je pense que ce que je fais c'en est; en mettant toujours le mot avec le pictogramme. Puis, c'est de les faire travailler sur une feuille. De leur faire faire des petits exercices. Comme, par exemple, encercler certaines choses ou tracer un chemin. Je trouve que ça peut être de l'éveil à l'écrit parce que déjà, ils apprennent à tenir un crayon, ce qu'est une feuille et que l'on écrit dessus. On a tracé une citrouille, la semaine dernière, qui était en pointillés. Pour moi, ce sont des choses comme ça l'éveil à l'écrit.»

Les exemples donnés par E4 montrent qu'elle ne connaît pas les caractéristiques du courant de l'émergence de l'écrit et de la conscience de l'écrit parce que cette dernière constitue bien plus que la simple manipulation de papiers et de crayons.

E4 attribue l'évolution de la place de l'écrit à la maternelle aux exigences ministérielles de plus en plus grandissantes et au fait que les enfants soient davantage stimulés aujourd'hui. Elle précise:

«Avec tout ce qui se passe, le gouvernement et les programmes... Les enfants sont de plus en plus poussés. En première année, par exemple, ils voient plus de choses que nous nous en voyions dans notre temps. Tant qu'à pousser plus, j' imagine qu'il faut commencer à pousser dès la maternelle. J'ai de la difficulté à répondre à ça!»

Les savoirs de E4 à propos de la conscience de l'écrit proviennent de l'expérience et des échanges avec ses collègues. Elle soutient que l'expérience acquise lors de la suppléance, qu'une journée d'observation dans une classe de maternelle cinq ans ainsi que les discussions et échanges de matériel avec trois de ses collègues, qui sont à la maternelle cinq ans, ont contribué au développement de ses savoirs sur le sujet.

Les propos de E4 mettent en évidence des savoirs acquis par l'expérience. Elle ne fait aucunement référence à sa formation initiale (cours et stages) ni à une formation continue qui aurait pu contribuer à l'acquisition d'un savoir théorique de ces concepts. E4 possède très peu de savoirs à propos de la conscience de l'écrit et de son développement. Ses savoirs relèvent davantage du courant de l'intervention.

E4 s'accorde un rôle important concernant le développement de la conscience de l'écrit et elle affirme que les enfants de milieux défavorisés ont besoin d'être stimulés par rapport à la lecture et à l'écriture. E4 soutient que les livres doivent faire partie de l'environnement des enfants. À cet effet, elle dit favoriser l'aménagement d'un coin lecture dans la classe. De plus, elle suppose que les contacts avec les livres et le matériel écrit sont essentiels afin que les enfants puissent voir la différence entre les activités réalisées à la maison et celles faites à l'école. Elle clarifie les aspects de son rôle en ces termes:

«Mon rôle à moi, c'est de les stimuler et c'est pour ça que j'ai un coin lecture. Pour leur montrer que les livres existent. Mon coin dessin est toujours ouvert et tu peux voir que les enfants y participent. Moi, mon rôle, c'est de les mettre en contact en faisant tout ce que je t'ai expliqué tout à l'heure. C'est ma façon de le faire. C'est sûr que si je n'avais aucune écriture, aucun livre... Ils diraient que c'est comme à la maison. Mais là, ils voient que l'école, c'est différent de la maison. Il y a plus de choses, plus de matériel. Est-ce qu'ils reviennent à la maison en disant Maman, je veux un livre! Ça, je ne le sais pas, par exemple. Ça serait plaisant, mais je ne le sais pas si ils font ça!»

E4 met les enfants en contact avec les livres davantage dans le but qu'ils distinguent les activités scolaires des activités familiales qu'avec l'intention de développer leur conscience de l'écrit. De plus, le lien entre l'ouverture du coin dessin et l'éveil à l'écriture vient confirmer le fait que E4 considère la manipulation de papiers et de crayons comme étant des activités d'éveil à l'écriture alors que la découverte du processus d'écriture repose sur la production de messages.

Les savoirs de E4 s'inscrivent plutôt dans le courant de l'intervention qui prépare l'enfant à la lecture et à l'écriture. Cette préparation s'effectue par des exercices décontextualisés reliés au développement de la motricité fine, la manipulation de papiers et de crayons ainsi que la mise en contact avec certains mots de l'environnement. Les savoirs sont acquis par des échanges ainsi que par le partage de matériel et ils s'éloignent des caractéristiques de l'émergence de l'écrit.

Enfin, les résultats montrent que les savoirs relèvent du courant de l'intervention. L'analyse des interventions éducatives permettra de découvrir l'influence des savoirs sur les interventions éducatives de E4.

4.4.2 Interventions éducatives

Les interventions éducatives directes et indirectes de E4 ont été observées dans le but de découvrir leur contribution au développement de la conscience de l'écrit. Ces observations ont eu lieu, à raison d'une demi-journée d'environ 2h30, au cours des mois de décembre, de février et de mai en après-midi de 12h45 à 15h10. Des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit tenteront d'être établies une fois les résultats présentés.

4.4.2.1 Interventions directes

Il émerge des observations que les enfants sont en contact avec l'écrit principalement lors de l'accueil et au moment de la lecture d'histoires. Certaines interventions directes de E4 abordent quelques composantes de la conscience de l'écrit dont: *la découverte de l'aspect fonctionnel, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue, le lien entre le langage oral et écrit* ainsi que *l'orientation de l'écrit*. Cependant, le fait que les interventions soient inconstantes risque de diminuer leur contribution positive au développement de la conscience de l'écrit. Quelques interventions directes de E4 contribueraient au développement de la conscience de l'écrit cependant, les interventions sont peu nombreuses et elles ne sont pas toujours effectuées jusqu'au terme de l'activité. Quelques exemples d'activités illustrent les composantes exploitées par les interventions directes de E4.

Activités de routine lors de l'accueil

La routine effectuée lors de l'accueil représente un moment privilégié pour mettre les enfants en contact avec l'écrit. L'identification de la journée leur permet de découvrir la fonction informative de *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit*. De plus, E4 sensibilise les enfants à l'aspect sonore de la langue en leur demandant de frapper dans leurs mains pour marquer les syllabes. Il s'agit d'une intervention qui contribue au développement de *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue*.

Les interventions de E4 lors de la présentation du menu du jour favorisent l'exploitation de *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* et, plus précisément, de la fonction informative. En pointant les mots du doigt, elle aide les enfants à faire *le lien entre le langage oral et écrit*.

Les chansons et les comptines sont de belles occasions de sensibiliser les enfants à la fonction imaginative de *l'aspect fonctionnel de l'écrit*. De plus, E4 favorise le lien entre *le langage oral et écrit* et indique *l'orientation de l'écrit* lorsqu'elle pointe des phrases ou parties de phrases d'une chanson ou d'une comptine.

Activités collectives

E4 précise que la lecture d'histoires figure parmi les activités d'éveil à la lecture et elle lit des histoires aux enfants de deux à trois fois par semaine, en alternance avec les chansons. Cette activité est réalisée en fin de journée, après la collation. Elle ne fait aucune intervention spécifique avant de débiter la lecture et les interventions après la lecture sont tributaires du temps. Elle fournit plus de précisions sur ses interventions effectuées pendant la lecture en expliquant que:

«Pendant, je vais poser des questions. S'il arrive quelque chose au personnage, je vais demander : Qu'est-ce que vous penser qui va arriver ? Est-ce qu'il va réussir? Après, ça va dépendre du temps qu'il nous reste parce que souvent, avec l'habillage, on est un peu serré dans le temps. Je peux poser des questions comme Comment as-tu trouvé l'histoire? Est-ce que toi, tu aurais fait la même chose? (...) Même quand je lis une histoire, je leur montre. Ils voient qu'il y a aussi des écritures en dessous de l'image puisque c'est ce que je lis.»

La lecture d'histoires est une activité réputée pour sa contribution au développement de la conscience de l'écrit dans la mesure où des interventions sont effectuées avant, pendant et après la lecture. Avant de débiter la lecture, il est important de transmettre les informations concernant le titre, les noms de l'auteur et de l'illustrateur. Les liens faits avec d'autres histoires lues antérieurement et les expériences des enfants faciliteraient la compréhension. L'utilisation de l'illustration

de la page couverture pour faire émettre des hypothèses préparerait les enfants au contenu de l'histoire. Pendant la lecture, les enfants pourraient voir l'orientation de l'écrit si E4 pointait le texte du doigt. De plus, elle leur offrirait un modèle de lecteur qui réagit au texte, si elle partageait ses stratégies avec les enfants. En ce qui a trait aux interventions après la lecture, elles ne devraient pas dépendre du temps. En plus d'exprimer leurs réactions, il serait important que les enfants soient questionnés sur la structure et le contenu de l'histoire afin de faciliter leur compréhension.

Enfin, E4 mentionne qu'aucune période de visite à la bibliothèque n'est réservée pour sa classe dans la grille horaire de l'école. Cependant, elle prévoit y amener les enfants pour leur faire découvrir cet environnement et elle compte profiter de l'occasion pour leur faire la lecture d'histoires.

Les résultats montrent que les enfants ne manipulent pas l'écrit dans un contexte signifiant et avec une intention réelle de communiquer. De plus, les interventions éducatives de E4 ne les encouragent pas à le faire.

4.4.2.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes s'intéressent à l'aménagement physique de la classe ainsi qu'à son organisation matérielle. Les résultats montrent que peu d'éléments associés au courant de l'émergence de l'écrit ont été observés en lien avec les interventions indirectes. Ces dernières contribuent donc très peu au développement de la conscience de l'écrit.

- *Aménagement physique de la classe*

E4 aménage différentes aires d'activités dans la classe. Cependant, aucune de ces aires n'offre l'occasion aux enfants de manipuler la lecture et l'écriture lors de leurs activités.

Aires de jeux symboliques

Le coin maison constitue la seule aire de jeux symboliques accessible aux enfants durant toute l'année. Cette aire comprend un ameublement de cuisine, de la vaisselle, des aliments de plastique ainsi qu'une planche et un fer à repasser. Le coin maison, comme l'avait spécifié E4, n'offre aucun matériel écrit qui favoriserait l'émergence de comportements de lecteurs et de scripteurs à travers les jeux de rôles. E4 précise qu'en début d'année, les enfants n'y allaient pas jusqu'au jour où, alors qu'elle dessinait avec une enfant, elle a dit: «*Je mangerais quelque chose*». Les enfants se sont alors mis à fréquenter le coin maison. Elle émettait l'hypothèse que les jeux symboliques ne sont pas très populaires auprès des enfants probablement parce qu'ils sont difficiles pour des enfants de cet âge. Pourtant, de deux à sept ans, les jeux symboliques occupent une place importante dans le développement de l'enfant. Selon les observations, les enfants ne sont pas invités à y jouer de rôles précis.

Coin lecture

Aucun coin lecture, n'a été observé dans cette classe. Cependant, les enfants ont accès durant toute l'année à quelques albums disposés sur un présentoir. Ce dernier offre une vingtaine de documentaires aux enfants. Ce sont tous de très vieux livres et aucun album récent n'est offert. Ce sont en ces termes que E4 explique le contenu de ce présentoir et l'accessibilité aux livres:

«Pour l'instant, il y a des livres avec des histoires, des écritures et des images. Plus tard, je vais introduire... parce que j'ai des livres qui parlent de l'espace, des livres pour enfant, mais je vais les introduire plus tard parce que, de toutes façons, pour l'instant, ils ne sont pas assez arrêtés à regarder les livres. Ça va venir plus tard, mais je trouve important qu'ils puissent manipuler les livres. Alors, après la collation, quand ils ont terminé la collation parce qu'ils ne terminent jamais en même temps, ils vont se chercher un livre. Ils vont s'asseoir dans le coin-causerie et ils regardent les images. Quand ils ont terminé, ils vont en chercher un autre jusqu'à ce que moi je revienne en grand groupe quand tout le monde a terminé sa collation.»

E4 croit que le manque d'intérêt des enfants pour les livres serait dû au fait qu'ils aient associé cette activité à la collation:

«Même durant les ateliers, ils peuvent y aller, mais ils n'y vont pas! (...) On dirait qu'ils ont associé ça à la collation. Mais je laisse, quand même le temps, même si tout le monde a terminé sa collation, je laisse le temps à tous les enfants de se prendre un livre et de le regarder.»

Le peu de livres mis à la disposition des enfants et leur désuétude pourraient expliquer le manque d'intérêt pour les livres rapporté par E4 et observé.

Coin écriture

L'aménagement de la classe ne comprend aucun coin écriture. Par ailleurs, les enfants ont accès à du papier et à des crayons par le biais du coin dessin, mais ils ne sont pas invités à écrire.

- *Organisation matérielle*

Les trois observations effectuées dans la classe ont permis de constater que l'organisation matérielle offre très peu de supports écrits dans l'environnement de la classe. De plus, peu de modifications ont été apportées dans l'affichage du matériel

durant l'année. Les supports écrits exposés abordent principalement la fonction informative. Des écrits liés aux fonctions régulatrice, personnelle et imaginative peuvent également être observés. Il faut préciser que tous les écrits présents dans l'environnement sont accompagnés de pictogrammes. Les exemples, qui suivent, illustrent les fonctions exploitées.

La fonction informative de l'écrit renseigne sur les jours de la semaine, l'horaire des activités de la journée; le tableau de comportements; les mots-étiquettes collés sur les tables pour identifier la place de chaque enfant; une affiche des lettres de l'alphabet et une autre présentant les parties du corps.

La fonction personnelle dévoile certaines émotions comme quelques affiches montrant l'expression de sentiments.

La fonction régulatrice dirige le comportement: trois affiches présentent les règles de vie à respecter dans la classe; d'autres affiches montrent aux enfants l'ordre dans lequel mettre leurs vêtements pour aller à l'extérieur. Au mois de mai, ces affiches sont toujours exposées dans la classe.

La fonction imaginative met en cause les activités symboliques: deux affiches sur lesquelles sont écrites les paroles de chansons et de comptines.

Des supports écrits représentant les fonctions instrumentale, personnelle, interlocutionnelle et heuristique sont absentes de l'organisation matérielle de la classe. La fonction informative offre le plus grand nombre de supports écrits.

4.4.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Les résultats montrent que les savoirs de E4 correspondent aux caractéristiques du courant de l'intervention tout comme les interventions éducatives. Des rapprochements peuvent donc être établis entre les savoirs et les interventions, mais ils ne relèvent pas du courant de l'émergence de l'écrit.

E4 associe le développement de la conscience de l'écrit aux contacts réguliers avec les livres, à l'envie d'apprendre à lire et à écrire ainsi qu'à la réalisation d'activités qui amènent les enfants à manipuler du papier et des crayons. E4 croit que seule la présence de pictogrammes accompagnés d'écriture contribue au développement de la conscience de l'écrit. Elle évoque des savoirs d'expérience qui réfèrent surtout à la préparation à la lecture et à l'écriture plutôt qu'à la conscience de l'écrit. E4 ignore le fait que le développement de la conscience de l'écrit influence positivement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et que les enfants, qui ont une conception juste de l'écrit à la fin de la maternelle, sont mieux outillés pour réaliser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture lors de leur passage en première année.

E4 sait qu'il est nécessaire de mettre en contact les enfants issus d'un milieu défavorisé avec les livres parce qu'ils ont généralement peu d'occasions de manipuler l'écrit avant leur entrée à la maternelle. Elle reconnaît également l'importance du rôle de l'enseignante du préscolaire quant au développement de la conscience de l'écrit pour cette clientèle. Cependant, sa manière de mettre les enfants en contact avec la lecture et l'écriture correspond aux caractéristiques du courant de l'intervention plutôt qu'à celles du courant de l'émergence de l'écrit.

Les interventions éducatives, influencées par les savoirs, contribueraient très peu au développement de la conscience de l'écrit. Les interventions directes qui ont été observées n'encouragent pas l'enfant à explorer et à manipuler l'écrit avec l'intention de communiquer. Les activités réalisées représentent davantage des exercices décontextualisés qui préparent l'enfant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, une caractéristique du courant de l'intervention. Les interventions indirectes n'influenceraient pas les comportements des enfants à propos du développement de la conscience de l'écrit. Il a été constaté lors des observations qu'aucune aire incite à la manipulation spontanée ou plus structurée de l'écrit et qu'aucun matériel écrit susceptible d'exercer une influence sur le comportement des enfants n'est présent dans les différentes aires d'activités.

Enfin, les résultats ont permis de constater que les interventions éducatives sont directement liées aux savoirs énoncés par E4 et puisque ceux-ci relèvent du courant de l'intervention, les interventions éducatives vont en ce sens. Il n'existe donc aucune relation avec le courant de l'émergence de l'écrit.

4.5 Enseignante (E5)

L'enseignante (E5) compte quatre années d'expérience dont trois à l'éducation préscolaire. L'année dernière, elle était responsable d'une classe de maternelle quatre ans. Il y a deux ans, son groupe était composé d'enfants de quatre et de cinq ans et elle enseignait à demi-temps.

E5 détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle mentionne qu'elle ferait partie des dernières étudiantes ayant reçu une formation initiale de trois ans.

En ce qui a trait à la formation continue, E5 explique que pour diverses raisons, elle n'a pas débuté de cours. Il y a tout d'abord un manque de disponibilité puisqu'à sa sortie de l'université, elle faisait de la suppléance et, en soirée, de l'enseignement à un groupe d'action communautaire. E5 mentionne également que les gens du milieu scolaire ont plutôt tendance à décourager les nouvelles enseignantes à s'engager dans cette démarche tant qu'elles n'ont pas obtenu leur permanence. Le message véhiculé suggère qu'il est plus facile d'obtenir un poste permanent lorsqu'on se situe au bas de l'échelle salariale. Il serait donc souhaitable d'obtenir sa permanence avant d'entreprendre une telle démarche. Cependant, elle serait beaucoup intéressée par le certificat en adaptation scolaire. Finalement, E5 déplore le fait que les perfectionnements offerts soient dispensés le soir et qu'elle doive en assumer, seule, les frais.

Cette maternelle, située en milieu rural, accueille des enfants de quatre et cinq ans. Le groupe compte cinq enfants dont deux sont à la maternelle quatre ans. Ils se joignent aux trois enfants de cinq ans, du lundi au vendredi de 8h20 à 11h15. E5 considère que cette présence en classe est insuffisante. De plus, E5 souligne que la taille si petite du groupe empêche la réalisation de certaines activités.

E5 considère que la maternelle quatre ans permet aux enfants de découvrir ce qu'est l'école. Selon elle, la maternelle représente les premiers contacts avec la vie dans un grand groupe où il y a des règles. Elle pense aussi qu'il s'agit de l'introduction de la dimension académique qui amène la réalisation des premiers travaux.

E5 trouve regrettable que la maternelle quatre ans ne soit offerte que dans les milieux défavorisés parce qu'elle considère que les enfants y réalisent différents apprentissages. E5 affirme que la maternelle quatre ans permet aux enfants de côtoyer les autres élèves de l'école. Ils ont un modèle parce qu'il y a des élèves plus

vieux, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils fréquentent un service de garde. Ils voient ce qui se fait dans une école ce qui peut être un facteur de motivation à poursuivre. De plus, l'aspect de la socialisation serait, selon E5, important puisque les enfants de ce milieu n'ont pas fréquenté un Centre de la petite enfance.

E5 alloue un rôle important à la maternelle quatre ans quant au dépistage des enfants qui manifestent différentes difficultés. Toutefois, ses propos dénoncent l'attitude des administrateurs qui ne semblent pas vraiment considérer les demandes en argumentant le fait que ce service éducatif n'est pas obligatoire:

«Je me suis fait dire souvent que de toute façon, la maternelle quatre ans n'est pas obligatoire! Je suis là pour dépister les enfants qui ont des difficultés, ceux qui vont avoir besoin d'orthophonie, par exemple. Mais dès que tu fais une demande, elle est mise en dessous de la pile en prétextant que ce service n'est pas obligatoire. (...) C'est très difficile! L'an passé, j'ai dû me débattre. Je suis là pour dépister, j'amène un cas particulier et tout ce que je me fais dire c'est que c'est bien, que les papiers sont là et qu'on va continuer l'année prochaine quand l'enfant sera à la maternelle cinq ans. (...) Ils mettent les priorités ailleurs en disant qu'ils sont encore jeunes qu'on aura le temps de s'occuper d'eux plus tard. Pour eux, ceux qui sont en deuxième et troisième années sont des cas plus importants parce qu'ils sont déjà en cheminement. Tandis que les plus jeunes, on aura le temps plus tard. (...) On se débat, on fait tout ce qu'on peut pour aider les enfants. Mais je peux te dire que c'est frustrant quand tu te fais retourner. (...) Le fait aussi que pour cet enfant-là, il y a du temps qui a été perdu et que les parents ont gardé espoir.»

E5 croit également que les gens ont une fausse image de ce qu'est la maternelle quatre ans. En ce sens, elle affirme:

«À discuter avec les gens, on se rend souvent compte qu'ils nous considèrent comme une garderie. Les gens ont encore l'idée de la maternelle quatre ans qui se déroule dans les maisons. Ils ont l'impression qu'on est là pour dégourdir les enfants».

Selon E5, il n'y a aucun programme du ministère de l'Éducation pour la maternelle quatre ans et elle n'a reçu aucune orientation pédagogique de la commission scolaire. Par contre, elle observe les enfants de quatre ans comme ceux de cinq ans soit en fonction des compétences énoncées dans le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

Quant aux objectifs poursuivis, E5 mentionne qu'il n'y a rien à ce sujet et qu'à la maternelle quatre ans, les interventions reposent sur l'expérience de l'enseignante. De plus, elle ajoute que les objectifs sont déterminés en fonction des deux groupes d'âge. Elle précise:

«Il n'y a rien d'écrit là-dessus. Tu prends ce que tu veux, tu donnes ce que tu veux. Du moins, c'est ce que j'ai su. (...) C'est moi qui les identifie selon les expériences que j'ai eues. Je vois où ils en sont rendus aussi. (...) Il faut dire que les objectifs pour les enfants de quatre ans et ceux pour les enfants de cinq ans sont différents. Du côté de ceux de quatre ans, la première étape est consacrée surtout à l'autonomie. Ensuite, durant l'année, j'ai toujours deux ou trois objectifs relatifs à l'autonomie. Ensuite, j'en mets un ou deux plus académiques et des prérequis.»

Les interventions de E5 sont influencées par la documentation qu'elle consulte. Elle dit adapter les activités qu'elle trouve intéressantes selon les besoins des enfants. De plus, elle avoue être attentive à tout document susceptible de lui fournir des idées. Le matériel *ABC Boum!*, axé sur l'apprentissage de la calligraphie, est réservé à l'usage des enfants de cinq ans, mais E5 affirme que les enfants de quatre ans sont familiers avec certains aspects de ce matériel même s'il n'est pas employé systématiquement avec eux.

4.5.1 Savoirs de l'enseignante

Pour E5, le développement de la conscience de l'écrit repose sur la découverte de l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture. Elle croit également qu'il faut sensibiliser les enfants au fait que l'écrit réponde à un besoin. De plus, E5 affirme qu'il est important de montrer aux enfants les différentes utilisations de l'écrit et d'en discuter avec eux.

Sans mentionner les origines théoriques de ce concept, E5 attribue l'évolution de la place de l'écrit au préscolaire à différents facteurs. D'abord, elle mentionne que la maternelle a un rôle plus important qu'on ne le croyait auparavant. De plus, E5 pense que le fait que la maternelle soit maintenant à temps plein permet de faire plus de projets avec les enfants. Finalement, elle affirme que la maternelle fait partie du système scolaire et croit que les enfants viennent à l'école en voulant apprendre à lire parce qu'ils sont plus stimulés à la maison qu'autrefois.

E5 croit qu'il est important pour l'enfant de voir ses parents lire et écrire devant lui et ce, dans différentes situations. Elle pense que les parents mettent leur enfant en contact avec l'écrit régulièrement, mais qu'ils ne le savent pas forcément. Ces exemples illustrent la place que l'écrit occupe dans les activités familiales:

«Lire une recette, prendre des notes, se référer au dictionnaire ou chercher dans le bottin téléphonique ou encore une carte routière, les enfants les voient mais jusqu'où les parents vont pousser l'enfant?»

De plus, E5 soutient que la lecture d'histoires est une activité que les parents doivent débiter le plus tôt possible avec leur enfant. Elle sait que cette activité permet, entre autres, de le sensibiliser à la permanence des écrits. En ce sens, elle affirme:

«Je pense que c'est important que les parents commencent, dès le plus jeune âge à lire des histoires. C'est bien de raconter aussi par exemple, La Belle au bois dormant tout le monde la connaît par cœur, mais c'est bien de la lire pour faire voir qu'elle est écrite. La parole est importante mais avec cette parole-là, on peut produire bien des choses. Il y a des choses que tu dis parce qu'elles sont écrites. Je pense qu'il faut toujours y aller selon le jeune. Je ne les force pas parce qu'ils peuvent se mettre à haïr cette activité et ils n'en voudront plus.»

Les savoirs de E5 à propos du développement de la conscience de l'écrit sont issus de l'expérience acquise et des échanges avec ses collègues. Lorsque l'occasion se présente, elle aime bien visiter d'autres classes de maternelle parce qu'elle croit qu'il s'agit d'une autre manière d'apprendre de nouvelles choses. E5 explique qu'elle consulte également des livres de références tels *Quand revient septembre*, (Caron, 1994) et *À la maternelle... Voir grand!*, (Poisson et Sarrasin, 1998).

E5 dénonce le fait que l'éducation préscolaire soit abordée d'une manière beaucoup trop générale dans la formation universitaire. De plus, elle ne se dit pas convaincue que les apprentissages réalisés à l'université lui soient utiles présentement. Finalement, E5 accorde une place fort importante aux apprentissages réalisés sur le terrain et ce, au détriment de sa formation académique:

«Je t'avouerais qu'à l'université le volet préscolaire est abordé globalement. On s'est monté de beaux documents, on a appris de belles choses, mais ce que je fais aujourd'hui est-ce que c'est vraiment ce que j'ai appris à l'université ? Je n'en suis pas certaine. C'est certain que les bases que j'ai reçues sont là, sauf qu'on apprend sur le tas et ça, c'est vraiment vrai ! C'est dans la bâtisse que tu apprends. Une fois que tu es dans l'école, tu effaces les belles paroles ! Sur les bancs d'école, tu n'as pas d'enfants qui viennent pleurer pendant que tu lis ton histoire. Ici, tu es dans le vécu et il faut que tu ajustes les choses. Je ne renie pas mes bases de l'université, mais la réalité est très différente. »

Le respect de l'intérêt des enfants concernant l'écrit est une valeur importante pour E5, mais elle affirme qu'il faut savoir quand s'arrêter pour éviter l'ennui lors de l'entrée en première:

«D'après moi, il faut y aller d'après l'intérêt du jeune et plus ils sont capables et plus, il faut y aller, mais il ne faut pas les pousser. Quand je vois des enfants de cinq ans qui savent lire, je me demande toujours qu'est-ce qu'ils vont faire en première année? Ils vont avoir l'impression de perdre leur temps et ce sont des choses que moi je ne veux pas.»

Tout en affirmant qu'il est important de sensibiliser les enfants à l'écrit, E5 pense qu'elle doit limiter ses interventions afin d'éviter que les enfants acquièrent des connaissances de la lecture et de l'écriture qui auraient pour conséquence qu'ils s'ennuient en première année. L'idée que les enfants lecteurs s'ennuieraient au moment de l'entrée en première année est encore véhiculée chez plusieurs enseignantes du préscolaire et de première année. Or, l'enseignante de première année a la responsabilité de nourrir intellectuellement l'enfant en fonction de son rythme d'apprentissage et de l'intérêt qu'il porte à la lecture et à l'écriture.

E5 explique qu'avant d'aller plus loin dans ses interventions, elle s'assure d'avoir l'autorisation des parents et de l'enseignante de première année afin de ne pas aller trop loin. Cependant, elle croit que la situation vécue dans cette école est particulière puisque les élèves de première, de deuxième et de troisième années forment une seule classe. E5 affirme donc que des interventions plus élaborées au préscolaire peuvent aider davantage les enfants lors du passage en première année. Par contre, elle pense que ses interventions seraient différentes si elle enseignait en milieu urbain parce que les conditions de vie ne sont pas les mêmes que celles des milieux ruraux.

Rien ne justifie le fait qu'une professionnelle de l'enseignement ait besoin de l'autorisation des parents pour effectuer des interventions éducatives en classe. Peu importe le milieu socio-économique, les interventions éducatives devraient toujours dépendre du rythme d'apprentissage de l'enfant.

4.5.2 Interventions éducatives

Dans le but de découvrir les interventions directes et indirectes de E5 à propos de la conscience de l'écrit, trois périodes d'observation ont été réalisées. Ces observations ont eu lieu au cours des mois de décembre, de mars et de mai en avant-midi de 8h20 à 11h15 pour un total d'environ neuf heures. L'analyse de ces observations permettra éventuellement de mettre en relation les savoirs de E5 et ses interventions éducatives en rapport avec le courant de l'émergence de l'écrit.

4.5.2.1 Interventions directes

La présentation des résultats s'articulent autour des interventions directes observées lors de l'accueil et des activités de routine qui s'y rattachent ainsi que de la réalisation d'activités collectives.

Les interventions directes qui ont été formulées par E5 et observées en classe contribuent au développement de la conscience de l'écrit. En effet, il a été constaté que, par les activités réalisées, les interventions de E5 stimulent les enfants et les incitent à manipuler l'écrit. L'ensemble de ces activités exploitent, à des degrés divers, six des sept composantes de la conscience de l'écrit: *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, l'orientation de l'écrit, les concepts de lettre, de mot et de phrase, le lien entre le langage oral et le langage écrit, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue ainsi que la découverte du processus d'écriture*. Des exemples

d'interventions sont rapportés dans les lignes qui suivent pour illustrer chacune des composantes.

Activités de routine lors de l'accueil

Lors de l'accueil, un «mini professeur» est déterminé pour la journée. À l'aide de bâtonnets à café, E5 pige le nom de l'enfant qui accomplira ce rôle. Elle fait deviner aux enfants l'identité de cet enfant en le décrivant. Ensuite, E5 montre le bâtonnet à l'enfant et lui demande si c'est bien son nom qui est inscrit et celui-ci doit justifier sa réponse en nommant et pointant chacune des lettres de son prénom inscrites sur le bâtonnet. Cette activité contribue au développement de la conscience de l'écrit en exploitant, la fonction informative de *la découverte de l'aspect fonctionnel* de l'écrit ainsi que *les concepts de lettre et de mot*.

Les interventions observées lors de la présentation du calendrier évoluent durant l'année. En début d'année, *le concept de mot et le lien entre le langage oral et écrit* sont les composantes de la conscience de l'écrit qui sont exploitées. Durant l'année, *l'orientation de l'écrit, le concept de lettre et de mot* ainsi que *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* s'ajoutent aux composantes déjà abordées. La présentation du calendrier favorise également *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* dont la fonction informative de l'écrit.

Activités collectives

Différentes situations valorisent l'écriture copiée chez les enfants. En effet, ces derniers ont écrit, par exemple, les mots-étiquettes qui identifient les jours de la semaine et les mois de l'année. De telles situations aident les enfants à *découvrir le processus d'écriture* tout en les sensibilisant *au lien entre le langage oral et le langage écrit*.

La préparation en classe de gâteaux d'anniversaire amène les enfants à exploiter la fonction régulatrice de *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* et les interventions directes de E5 permettent aux enfants de faire *le lien entre le langage oral et écrit*. Avant de débiter, E5 précise aux enfants qu'elle va lire les ingrédients et la recette à l'endos de l'enveloppe. E5 lit les différentes étapes et elle implique les enfants dans la réalisation de la recette: mesurer, verser, mélanger, etc. Au moment de la collation, la chercheuse demande aux enfants comment ils ont fait pour réussir un si bon gâteau. Une enfant âgée de quatre ans répond: «*C'est facile, on a juste à suivre la recette sur l'enveloppe*».

La chaise musicale des lettres aide les enfants à se familiariser avec *les concepts de lettre et de mot*. Les interventions directes de E5 contribuent aussi au développement de *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue*. Il s'agit d'une activité qui apporte une contribution intéressante au développement de la conscience de l'écrit.

La lecture d'histoires serait effectuée quotidiennement, lorsque le temps le permet. E5 lit un livre par semaine qu'elle fractionne en essayant de lire un peu chaque jour. Elle témoigne de ses interventions en ces termes:

«Quand je lis un livre, la maison d'édition est toujours nommée. Ils en connaissent et maintenant, ils savent par exemple que Scholastic c'est comme un petit livre au bas de la page écrit en bleu. Ils s'en viennent bons. On regarde aussi le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur. En fait, on regarde trois choses: le titre, le nom de l'auteur et celui de l'illustrateur. Ils sont capables de faire des liens. Ah ! Oui, c'est le même que l'autre livre... Même quand je lis le lendemain, on fait toujours une révision. Qu'est-ce que tu prévois qu'il va arriver ? D'après toi, qu'est-ce qui va se passer ? Tout au long de l'histoire, j'essaie de les mettre le plus possible en action. Ils doivent deviner, trouver ce qui va se passer en regardant les images et ensuite, je lis pour que nous puissions vérifier ensemble. (...) Des fois, je leur pose des questions. Des fois, je leur demande de modeler avec de la pâte à modeler leur personnage préféré, de raconter ce qu'ils ont le plus aimé dans une

discussion ou par dessin, peu importe. Puis quelques fois, quand je lis une histoire comme Mona, la vampire, on discute, par exemple, de notre costume d'Halloween. Des fois, j'essaie de reprendre des histoires qu'on a déjà lues et de faire des liens avec la vie de tous les jours. Ce n'est pas toujours évident. On n'a pas toujours le temps, je le fais quand je peux.»

De plus, E5 ajoute que les interventions avant la lecture permettent à l'enfant de se familiariser avec les personnes impliquées dans la création d'un livre. Elle explique qu'elle discute également avec les enfants de l'importance de la page couverture d'un livre et des informations qu'elle transmet:

«Puis, ils voient aussi qu'il y a plus d'une personne qui travaille pour produire un livre. Même si l'auteur a écrit un beau livre, s'il n'y a pas de maison d'édition qui veut le publier, le livre va mourir dans le tiroir. J'essaie de travailler ça avec eux. Tu peux avoir la plus belle des histoires, mais s'il n'y a personne pour faire des images, pour l'illustrer et bien ton histoire va être moins intéressante. (...) Je leur ai montré aussi qu'il y a une page couverture et qu'elle est souvent reprise à l'intérieur du livre et qu'il y a de petites informations supplémentaires. Ils voient que c'est important d'avoir une page couverture. Puis quand je cherche le nom d'un auteur, je leur dis parce que le nom de l'auteur n'est pas toujours inscrit sur la page couverture.»

La lecture d'histoires est une activité réputée pour sa contribution au développement de la conscience de l'écrit dans la mesure où des interventions avant, pendant et après la lecture sont effectuées. E5 fait des interventions avant, pendant et après la lecture, mais ces interventions, bien qu'elles soient pertinentes, contribueraient davantage au développement de la conscience de l'écrit si elles étaient un peu plus élaborées. Avant la lecture, en plus des interventions observées, il serait intéressant que les enfants soient amenés à tisser des liens entre leurs expériences et le contenu de l'histoire. Pendant la lecture, les enfants verraient le lien entre le langage oral et écrit ainsi que l'orientation de l'écrit si E5 suivait le texte du doigt. De plus, des questions axées sur l'émission et la vérification d'hypothèses favoriseraient la compréhension. En explicitant à voix haute ses stratégies de lecture, E5 offrirait

aux enfants un modèle de lecteur qui interagit avec le texte. Finalement, après la lecture, des questions de compréhension portant sur la structure du texte et sur son contenu consolideraient la compréhension tout comme le partage des réactions.

Considérant l'apport de cette activité au développement de la conscience de l'écrit, les enfants profiteraient de ses nombreux avantages, si la lecture d'histoires figurait de manière systématique à la planification quotidienne.

La visite à la bibliothèque de l'école est hebdomadaire. L'enregistrement des volumes est l'occasion de lire les noms de l'auteur et de l'illustrateur en plus d'identifier la maison d'édition. Cette activité suscite le développement de comportements de lecteur chez les enfants du préscolaire en plus de les amener à découvrir le plaisir de la lecture puisque E5 profite également de cette occasion pour leur lire une histoire.

Finalement, E5 met régulièrement les enfants en contact avec la lecture et l'écriture: *«Quand j'ai la chance de glisser quelque chose, je le fais et quand les enfants me questionnent, je réponds à leurs questions»*. La richesse des interventions directes formulées par E5 et observées montre qu'elle profite de toutes les occasions pour utiliser l'écrit afin de répondre aux différents besoins de la classe.

4.5.2.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes réfèrent à l'aménagement physique de la classe ainsi qu'à son organisation matérielle.

Les interventions indirectes de E5 sont intéressantes et pertinentes au développement de la conscience de l'écrit. Selon l'analyse des interventions indirectes formulées par E5 et observées, elle agirait en médiatrice entre l'écrit et les

enfants en intégrant un peu de matériel dans les aires de jeux symboliques, en ayant des livres dans la bibliothèque de classe mise à la disposition des enfants et en procédant à l'affichage et à l'utilisation de différents types de matériel.

- *Aménagement physique de la classe*

L'aménagement physique de la classe est fait en fonction de différentes aires d'activités. Il a été observé que l'ensemble de ces aires contient du matériel écrit. Une affiche représentant le mélange des couleurs est exposée au coin peinture et E5 invite les enfants à la consulter lorsqu'ils peignent, par exemple. Cependant, seules les aires de jeux symboliques, le coin lecture et le coin écriture retiennent l'attention parce qu'elles sont spécifiques aux activités de lecture et d'écriture.

Aires de jeux symboliques

Une aire de jeux symboliques est présente en décembre, en mars et en mai. En décembre, les enfants ont accès au coin maison. Ce dernier contient un ameublement de cuisine: une table sur laquelle une nappe est déposée, deux chaises et un réfrigérateur. Les enfants peuvent jouer avec des poupées, des aliments de plastique, de la vaisselle, deux téléphones et un annuaire. Cependant, le désordre important qui y règne rend l'aire de jeux peu invitante.

Au mois de mars, ce coin maison est remplacé un salon de coiffure qui est encore présent lors de l'observation de mai. Des fers à friser, des brosses, des peignes et des barrettes, une perruque déposée sur une tête de styromousse ainsi qu'une boîte de teinture pour les cheveux sont accessibles aux enfants. Un téléphone, un annuaire ainsi qu'une caisse enregistreuse complètent le matériel disponible dans cette aire. Une fois de plus, le désordre rend le salon de coiffure peu attirant.

Coin lecture

Il a été constaté qu'aucun coin lecture n'est aménagé, lors des trois périodes d'observation. Cependant, les enfants ont tout de même accès à une dizaine d'albums d'histoires offerts sur un présentoir de bois. En mars et en mai, les albums d'histoires proviennent de différentes collections. Selon les observations, les enfants semblent peu invités à prendre les livres offerts sur ce présentoir.

Il importe de mentionner qu'en octobre, lors de l'entretien, un coin lecture était aménagé. À ce moment, E5 mentionnait que cette aire était appréciée des enfants. Ils pouvaient s'y installer confortablement grâce à une grosse araignée rembourrée qui leur servait de coussin. Les livres étaient choisis en fonction du thème exploité à ce moment de l'année. E5 spécifiait qu'elle y plaçait également tous les livres lus en classe pour inciter les enfants à les regarder. Elle expliquait alors, en ces termes, l'accessibilité au coin lecture:

«Il est accessible dans le cadre des ateliers. L'atelier de lecture n'est pas obligatoire parce qu'on va à la bibliothèque de l'école une fois par semaine. Donc, je préfère ne pas mettre cet atelier obligatoire, mais il est toujours ouvert. Les enfants peuvent y aller quand ils veulent. Aussi quand ils ont terminé un travail, ils peuvent prendre un livre ou un casse-tête en attendant que les autres amis aient terminé. Puis quand je fais une lecture, ça se déroule toujours dans le coin lecture. Finalement, dès qu'on fait de la lecture, on s'installe dans le coin lecture.»

Coin écriture

Aucun coin écriture n'a été observé durant l'année. Cependant, les enfants ont accès à une aire intitulée «Dessin et graphisme» où ils y réalisent des activités comme suivre des lignes ou tracer des pointillés, par exemple. Ces activités contribuent au développement de la motricité fine, mais pas au développement de la conscience de l'écrit.

Bien qu'il n'y ait pas d'aire aménagée spécifiquement pour l'écriture, E5 profite des situations offertes pour introduire l'écriture avec les enfants. Lorsqu'elle mentionne des lettres d'alphabet, elle emploie la terminologie exacte soit les lettres majuscules et minuscules. Elle encourage les enfants dans leurs tentatives d'écriture. D'un autre côté, elle croit mettre les enfants en contact avec l'écriture par le biais d'exercices qu'elle définit comme étant de la pré-écriture:

«C'est sûr que pour les enfants de quatre ans, ça va être plus de la pré-écriture: suivre les lignes, des ballons, des lignes droites, des lignes courbes, des pointues comme des pics de montagnes. Ils vont devoir tracer puis c'est toujours sur des feuilles qu'ils peuvent effacer. C'est une technique qu'ils aiment beaucoup et ça les motive. (...) Ils ont l'impression qu'ils se pratiquent à écrire. C'est plus plaisant de se pratiquer à faire des courbes pour écrire des lettres que pour faire des courbes simplement.»

- *Organisation matérielle*

Les trois observations d'environ deux heures trente chacune effectuées en décembre, en mars et en mai ont permis de découvrir une organisation matérielle riche en supports écrits contribuant ainsi à la découverte de l'aspect fonctionnel de la lecture et de l'écriture. En effet, les écrits favorisent l'exploitation de six des sept fonctions de la communication: informative, régulatrice, personnelle, imaginative, interlocutionnelle et heuristique. Voici des exemples pour illustrer chacune des fonctions.

La fonction informative renseigne sur l'alphabet représenté par les lettres majuscules et minuscules sur vingt-six (26) affiches. Une affiche commerciale présente aussi l'alphabet; les douze mois de l'année représentés par autant de mots étiquettes faits par les enfants; les anniversaires du mois signifiés par le nom de l'enfant ainsi que la date de son anniversaire; des affiches indiquant la calligraphie des lettres, les sons et les pictogrammes d'*ABC Boum!* placées dans la partie

supérieure du tableau vert; de petites affiches suspendues au-dessus de chaque aire d'activités.

La fonction régulatrice dirige le comportement: des affiches annonçant les règles de vie de la classe; des associations pictogrammes et mots qui aident les enfants à s'habiller de façon ordonnée pour aller à l'extérieur.

La fonction personnelle dévoile certaines émotions: des feuilles intitulées «Évaluation de ma signature» et divisées en six cases permettant d'évaluer et de comparer la signature des enfants à différents moments de l'année.

La fonction imaginative met en cause les activités symboliques: les affiches représentant les paroles de chansons et d'un poème. En décembre, les paroles de trois chansons et d'un poème sont écrites et des rébus facilitent la participation des enfants lors de l'activité. Au mois de mars, les paroles de deux chansons sont affichées, mais elles ne sont accompagnées d'aucun rébus. En mai, les paroles d'une nouvelle chanson sont affichées. Chacun des mots est découpé en syllabes. Sous chaque syllabe, on retrouve un chiffre de un à cinq indiquant le nombre de syllabes pour chacun des mots.

La fonction interlocutionnelle vise les aspects relationnels: une banderole géante offrant des vœux d'anniversaire à E5.

La fonction heuristique liée à la découverte: une carte réseau sur les châteaux.

Les résultats révèlent que la richesse et la diversité des supports écrits présents dans l'environnement contribuent à la découverte des différentes fonctions de la communication écrite. Malgré la variété des supports écrits, la fonction informative est la plus représentée et seule la fonction instrumentale n'est pas présente.

4.5.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

À la lumière des savoirs partagés par E5 lors de l'entretien et des trois observations effectuées en classe, il est maintenant possible d'établir des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

Une confusion semble exister chez E5 quant à la compréhension du concept de la conscience de l'écrit. D'un côté, elle affirme qu'il est souhaitable de profiter de toutes les occasions pour mettre les enfants en contact avec l'écrit et qu'il importe de respecter le rythme de chacun. Par ailleurs, elle croit qu'il ne faut pas amener les enfants trop loin au préscolaire afin d'éviter qu'ils s'ennuient en première année. Il est déplorable qu'une telle idée soit encore véhiculée au sein du milieu scolaire. Ce discours reflète des savoirs théoriques restreints de la conscience de l'écrit. Toutefois, bien que les savoirs de E5 à propos de la conscience de l'écrit ne soient associés qu'à l'expérience et que la définition exprimée de ce concept ne concerne que la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, six des sept composantes de la conscience de l'écrit sont exploitées par ses interventions directes.

Les savoirs de E5 quant à la conscience de l'écrit sont des savoirs d'expérience faits d'échanges avec ses collègues, de consultations de matériel et de suppléances au préscolaire. Elle n'est pas convaincue de l'apport de sa formation universitaire dans le développement de savoirs théoriques.

Par ses propos E5 montre qu'elle ignore que les orientations pédagogiques du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) concernent à la fois les maternelles quatre et cinq ans et ce, bien qu'il soit consulté pour l'élaboration des activités faites avec les enfants des deux groupes d'âges. Pourtant les interventions éducatives observées sont en lien avec les composantes et les savoirs essentiels de la compétence

Communiquer en utilisant les ressources de la langue du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001).

E5 affirme que la maternelle quatre ans doit prévenir certaines difficultés et en tant qu'enseignante, elle joue un rôle important au niveau de la prévention. Elle reconnaît que la maternelle quatre ans constitue l'entrée en milieu scolaire et déplore le fait que ce service soit souvent perçu comme un service de garde. Ses savoirs sur le rôle de la maternelle quatre ans ont un impact positif sur ses interventions éducatives.

Les interventions éducatives de E5, qu'elles soient directes ou indirectes, s'inscrivent principalement dans le courant de l'émergence de l'écrit et contribuent au développement de la conscience de l'écrit. Par ailleurs, les interventions directes ont une plus grande contribution au développement de la conscience de l'écrit que les interventions indirectes.

Les interventions directes observées contribuent au développement de la conscience de l'écrit puisqu'elles sont l'occasion d'aborder toutes ses composantes à des degrés divers d'exploitation. E5 profite des occasions offertes lors d'activités de routine lors l'accueil et des activités collectives pour exploiter l'écrit et contribuer ainsi au développement de la conscience de l'écrit.

Quant aux interventions indirectes, les deux aires de jeux symboliques mettent peu de matériel écrit à la disposition des enfants. Il serait avantageux que les enfants puissent manipuler l'écrit puisque les jeux symboliques constituent un contexte réel et signifiant pour développer des comportements de lecteur et de scripteur.

Finalement, un lien direct peut être établi entre les savoirs d'expérience de E5 et ses interventions éducatives. Les savoirs d'expérience relèvent principalement du courant de l'émergence de l'écrit et les interventions directes ont un apport positif au

développement de la conscience de l'écrit. E5 met les enfants en contact avec la lecture et l'écriture dans des situations réelles de communication tout en exploitant plusieurs des composantes de la conscience de l'écrit.

4.6 Enseignante (E6)

L'enseignante (E6) enseigne à la maternelle depuis maintenant six ans ce qui représente la quasi totalité de sa carrière puisqu'elle compte sept années d'expérience. Elle a toujours été responsable d'un groupe constitué d'enfants de quatre et de cinq ans.

E6 détient un diplôme universitaire de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Une fois le baccalauréat complété, elle s'est inscrite à un certificat en informatique qu'elle n'a pas terminé parce qu'elle trouvait difficile de concilier le travail et les études.

La classe de maternelle de cette enseignante est située dans un milieu rural et elle compte treize enfants dont sept sont âgés de quatre ans. E6 explique que les enfants de quatre ans sont présents en classe trois demi-journées par semaine soit les mardis avant-midi, les mercredis après-midi et les jeudis avant-midi et ils se joignent aux enfants de cinq ans. E6 a choisi l'alternance entre l'avant-midi et l'après-midi parce que le temps de présence en classe est plus long durant la matinée ce qui lui permet de réaliser davantage d'activités avec les enfants de quatre ans.

Le principal rôle attribué à la maternelle quatre ans par E6 se situe au plan de la socialisation. Elle soutient qu'il est important pour les enfants d'apprendre à vivre avec les autres et qu'il revient à la maternelle quatre ans de développer les habiletés sociales et d'amener les enfants à réaliser différents apprentissages. E6 croit que ce

service est offert dans les milieux ruraux parce que les enfants ne peuvent fréquenter un Centre de la petite enfance.

E6 dit se fier au *Programme de formation à l'école québécoise* (MEQ, 2001), malgré elle, puisque les enfants de quatre ans participent aux activités qui sont préparées pour ceux de cinq ans. Malgré le fait qu'elle soit titulaire d'une classe multiâge depuis six ans, son propos révèle une méconnaissance du programme pour la maternelle quatre ans:

«Y'a pas de programme pour la maternelle 4 ans, du moins moi je n'en connais pas. Peut-être qu'il y en a un, mais je ne le connais pas. Alors, je fais ce que je pense être bien pour les enfants de 4 ans puis de toute façon, dans ma tête, je les prépare pour la maternelle 5 ans.»

Les objectifs poursuivis sont déterminés par E6 car elle est la seule enseignante au préscolaire dans cette école. Elle considère que le fait d'avoir les enfants durant deux années représente un avantage fort intéressant puisqu'elle les connaît bien lors de leur entrée à la maternelle cinq ans, ce qui l'aide à déterminer des objectifs.

E6 se sert du matériel didactique *Écritôt, conscience de l'écrit*, (La Brecque, 1990) et *Tous Azimuts*, (Girard, 1997), mais uniquement avec les enfants de cinq ans. Du même coup, elle confie que malgré sa petite taille, la gestion d'un groupe formé d'enfants de quatre et de cinq ans est complexe en raison des différences reliées au niveau du développement des enfants et du manque d'autonomie de ceux de quatre ans. Elle déplore également le fait de ne jamais avoir de temps à consacrer uniquement aux enfants de quatre ans pour faire avec eux des activités préparées sur des feuilles, comme suivre des pointillés.

4.6.1 Savoirs de l'enseignante

Selon E6, le développement de la conscience de l'écrit est lié à la découverte de la présence de l'écriture. Elle pense qu'il est également important de savoir lire et écrire pour apprendre et communiquer. Finalement, E6 croit que faire la lecture aux enfants contribue au développement de la conscience de l'écrit. C'est en ce sens qu'elle affirme:

«Pour moi, c'est de montrer l'écriture. Leur lire des histoires. Leur montrer de l'écrit et c'est pour ça que dans ma classe, j'affiche beaucoup. Quand on fait un bricolage, quand on fait un dessin et qu'on l'affiche dans le corridor, j'écris toujours. Les enfants me le demandent : Qu'est-ce que t'écris? Je leur dis toujours : On a fait ça et je l'écris pour montrer aux autres amis ce qu'on a fait. J'écris toujours et je leur dis que c'est une façon de montrer aux grands ce qu'on a fait. C'est de montrer l'écriture, leur lire des histoires. Leur montrer que dans une histoire, il y a des écrits et des images. Souvent, je leur dis qu'il y a des livres où il y a plus d'écriture et que dans d'autres livres, il y a plus d'images. Je leur montre la différence. Je reviens toujours à ça, mais c'est de leur montrer que l'écriture existe. Je leur dis que pour comprendre des choses, il faut savoir lire et écrire. Pour communiquer aussi.»

E6 se soucie de faire comprendre aux enfants que l'écrit constitue un outil de communication nécessaire pour répondre à certains besoins. Elle ne connaît pas les différentes composantes de la conscience de l'écrit et les exemples énumérés sont liés à une des sept composantes de la conscience de l'écrit qui est la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit.

E6 affirme ne pas connaître les influences théoriques de ce concept malgré les différentes hypothèses qu'elle émet. Elle croit que le fait que les enfants soient de plus en plus stimulés puisse expliquer la place occupée par l'écrit à la maternelle.

Les savoirs de E6 concernant la conscience de l'écrit proviennent de différentes sources. Selon son propos, ils sont à la fois théoriques et d'expérience. Elle explique que le cours sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture suivi, dans le cadre de sa formation initiale, a contribué au développement de son savoir. Elle mentionne que, par le passé, elle faisait partie d'un groupe d'enseignantes qui se réunissaient pour travailler et discuter aussi de cet aspect. Les fouilles sur Internet lui fournissent aussi de bonnes informations. Finalement, E6 constate que peu de rencontres de perfectionnement et d'ateliers s'adressent au préscolaire dans son milieu de travail.

E6 doit s'assurer que les enfants réalisent certaines acquisitions quant à la lecture et l'écriture. Elle énumère des exemples qui mettent en lumière l'orientation de l'écrit, la connaissance des traits d'écriture et la préhension du crayon comme étant les principales acquisitions qui aideraient à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. E6 observe aussi que certains enfants ne savent pas manipuler adéquatement un livre ni un crayon. Elle croit aussi que des exercices qui demandent aux enfants de tracer différentes formes aident à cet apprentissage: *«Je travaille beaucoup la préhension du crayon. Je fais beaucoup d'exercices qui demandent aux enfants de tracer de haut en bas, de gauche à droite, suivre des pointillés, des courbes...»*.

Les exemples d'activités d'écriture rapportés par E6 ne peuvent être associés au courant de l'émergence de l'écrit puisque l'écriture n'est pas présentée dans un contexte réel de communication. Les exercices de traçage se rapportent au courant de l'intervention des années 60 et 70 qui préconisait de tels exercices afin de préparer les enfants à écrire. Il s'agit d'exercices qui contribuent au développement de la motricité fine, mais ils ne peuvent être associés à l'écriture. Enfin, les savoirs théoriques et d'expérience sont partagés entre les courants de l'intervention et de

l'émergence de l'écrit. La découverte de l'aspect fonctionnel de la communication écrite correspond à une des caractéristiques du courant de l'émergence de l'écrit.

L'analyse des interventions éducatives montrera comment le partage des savoirs entre ces deux courants exerce une influence sur les interventions éducatives de E6.

4.6.2 Interventions éducatives

Trois périodes d'observation d'environ deux heures chacune ont été effectuées dans le but de découvrir les interventions directes et indirectes de E6 à propos de la conscience de l'écrit. Les observations de décembre et de mai ont été faites en après-midi alors qu'au mois de mars, les interventions ont été observées en avant-midi. Les résultats de cette analyse seront mis en relation avec les savoirs de E6.

4.6.2.1 Interventions directes

Les interventions directes font référence aux activités de la routine de l'accueil ainsi qu'aux activités collectives.

Certaines interventions directes formulées par E6 s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit et contribuent au développement de la conscience de l'écrit en exploitant certaines de ses composantes soit *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, le lien entre le langage oral et écrit* ainsi que *l'orientation*. Certains exemples d'activités illustrent les interventions qui exploitent ces composantes de la conscience de l'écrit.

Activités de routine lors de l'accueil

La présentation du calendrier et de l'horaire des activités lors de l'accueil exploite la fonction informative de *la découverte de l'aspect fonctionnel de la communication*. En pointant le texte de sa baguette, E6 aide les enfants à faire *le lien entre le langage oral et écrit* en plus de les sensibiliser à *l'orientation de l'écrit*.

Activités collectives

Pour l'identification des productions, E6 encourage les enfants à écrire leur prénom entre des lignes prévues à cet effet. Quelques enfants n'écrivent qu'une ou deux lettres, alors E6 écrit le prénom de l'enfant au-dessus de sa tentative d'écriture. L'écriture du prénom sensibilise les enfants à *la fonction personnelle* de la communication écrite et à *l'orientation de l'écrit*.

La récitation de comptines est une excellente manière de découvrir l'aspect fonctionnel de l'écrit et plus particulièrement *la fonction imaginative*. Les comptines sont écrites sur des feuilles et quand une nouvelle comptine est présentée, E6 en remet deux copies à chaque enfant. Une feuille est placée dans un cartable et l'autre apportée à la maison. Lors de la réalisation de l'activité, elle incite les enfants à suivre le texte du doigt. Elle rappelle également que la lecture s'effectue de haut en bas et de gauche à droite. Les interventions de E6 aident les enfants de faire *le lien entre l'oral et l'écrit* en plus de les sensibiliser à *l'orientation de l'écrit*.

E6 explique que la lecture d'histoires est quasi quotidienne parce que les enfants adorent se faire faire la lecture. Les interventions qu'elle effectue avant, pendant et après la lecture sont les suivantes:

«Avant, je montre toujours la couverture et je leur demande: Qu'est-ce que tu penses que c'est? Penses-tu que tu connais le titre? Alors, d'après les images, ils donnent des titres. Je leur demande: De quoi tu penses que ça va parler? Chacun leur tour, ils disent ce qu'ils pensent. Pendant, ce n'est jamais arrivé que je pose des questions. Ça dépend! Finalement peut-être que c'est déjà arrivé. Si l'enfant demande: C'est quoi ou qu'est que ça veut dire? Alors j'arrête et j'interviens. Je réponds aux questions, mais j'aime ça poser les questions après la lecture. Après, je leur demande ce qui s'est passé dans l'histoire. Je leur demande le nom des personnages, combien il y en avait. Je pose des questions sur l'histoire, en général. Qu'est-ce qui s'est passé? Pourquoi c'est arrivé? Aurais-tu aimé que ça finisse autrement ? Des fois, on réinvente la fin de l'histoire et ça, les enfants aiment ça. J'aime beaucoup l'histoire «Ma mère est bizarre».! La maman est spéciale tant qu'elle n'a pas pris son café. Alors, on discute de leur maman, de ce qu'elle fait quand elle n'est pas de bonne humeur, quand elle se lève.»

Les observations ont montré que des interventions sont effectuées avant, pendant et après la lecture. Cependant, certaines modifications les bonifieraient. Avant la lecture, la compréhension des enfants serait facilitée par des interventions qui les aideraient à faire des liens entre leur vécu et le contenu de l'histoire qui sera lue. Pendant la lecture, si ses stratégies de lecture étaient explicitées à voix haute, E6 offrirait aux enfants un modèle de lecteur qui interagit avec le texte. Après la lecture, l'expression des réactions face à l'histoire amèneraient les enfants à réagir aux textes.

4.6.2.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes sont analysées sous l'angle de l'aménagement physique des lieux et de l'organisation matérielle de la classe.

E6 explique que l'organisation physique de la classe est modifiée à chaque étape de l'année scolaire. Elle mentionne cependant qu'un fonctionnement par ateliers, avec des coins ateliers, est privilégié. L'aménagement physique de la classe comprend plusieurs aires d'activités.

Les interventions indirectes de E6 apportent une mince contribution au développement de la conscience de l'écrit des enfants puisqu'il y a peu de contacts qui s'établissent avec le matériel.

- *Aménagement physique de la classe*

L'aménagement physique de la classe présente différentes aires d'activités. Cependant, seules les aires de jeux symboliques, le coin lecture et le coin écriture sont l'objet d'analyse parce qu'elles sont spécifiques aux activités de lecture et d'écriture.

Aires de jeux symboliques

Lors des trois périodes d'observation, les enfants ont accès à une aire de jeux symboliques soit un coin maison. Ce dernier contient l'ameublement qui se retrouve normalement dans cette aire de jeu: une table, des chaises, une laveuse et une sècheuse, une cuisinière et un réfrigérateur, un ensemble de vaisselle, un berceau, une chaise haute et des poupées. Cependant, aucun matériel écrit n'est observé. E6 justifie l'absence de ce type de matériel par le fait que les enfants sont plus libres d'y jouer. Cette aire de jeu demeure accessible durant toute l'année.

E6 ajoute que, vers le milieu de l'année, le coin maison sera transformé en épicerie et qu'il offrira, à ce moment, aux enfants différents matériels contenant des écritures. Elle précise que durant l'année, d'autres thématiques pourront être exploitées en fonction de l'intérêt des enfants. Elle apporte quelques précisions concernant l'intégration de l'écrit et la participation des enfants au coin maison:

«Je me suis ramassée des boîtes de conserve, des boîtes de carton, plein d'affaires. Tout est étiqueté. On a des étiquettes où tout est écrit. Si c'est une boîte d'œufs, c'est marqué Oeufs dessus. Puis l'enfant a sa liste d'épicerie et

s'il veut prendre des œufs, il doit chercher le même mot pour copier et écrire sa liste.»

Coin lecture

En décembre et en mars, une bibliothèque de classe est mise à la disposition des enfants. Elle contient une trentaine d'albums d'histoires et de documentaires, quelques livres géants et certains livres appartenant à E6. Cependant, en mai, la bibliothèque est située dans un endroit plus isolé et quelques coussins sont ajoutés. Ces modifications créent l'impression d'un coin lecture. E6 explique que les livres sont accessibles quotidiennement:

«J'ai ma bibliothèque de classe qui est toujours ouverte et moi j'ai toujours deux minutes de lecture après la collation. À tous les jours, après la collation, l'enfant prend un livre et va sur le tapis en attendant que tout le monde ait fini sa collation. Ça, c'est à tous les jours, donc ils ont toujours des livres à leur disposition.»

E6 constate, après avoir consulté les livres qu'elle avait lorsqu'elle était étudiante, que le contenu de la bibliothèque pourrait davantage être diversifié.

«J'ai ma bibliothèque qui est très pauvre. Je regardais un livre sur l'éveil à l'écrit, parce que j'ai ressorti mes livres d'université, et je constate qu'elle est vraiment très pauvre. Que je fais pitié parce qu'on devrait avoir une quinzaine de livres par enfants. J'ai réfléchi et j'ai décidé d'organiser ma bibliothèque autrement. J'en ai d'autres livres qui sont serrés, mais je ne me trouve pas bien organisée. Je suis capable de faire mieux que ça. Je viens de me réveiller. Après six ans, je pense que j'ai compris.»

Coin écriture

En mai, un petit coin écriture est aménagé, mais il est réservé à l'usage exclusif des enfants de la maternelle cinq ans. Il s'agit d'un pupitre de première année où les enfants y réalisent des activités d'écriture. Ils inventent des histoires, copient des mots et découpent des images dans des catalogues pour illustrer leurs

productions. Les enfants ont à leur disposition des feuilles blanches et différents types de crayons: feutre, bois, cire, plomb et stylos. Les enfants sont libres de dessiner ou d'écrire. Quant aux enfants de quatre ans, ils ont accès à une aire que E6 appelle coin dessin et ils ne sont pas invités à écrire.

- *Organisation matérielle*

L'organisation matérielle met les enfants en présence de différents types d'écrits. Ces derniers favorisent *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* en traitant trois des sept des fonctions soit: informative, régulatrice et personnelle. Tous les écrits sont accompagnés de pictogrammes. Voici, présentés ci-dessous, quelques exemples qui illustrent ces fonctions.

La fonction informative renseigne: l'horaire des activités de la journée; le calendrier; les mois de l'année; le train des jours de la semaine; le train de l'alphabet et des affiches présentant des correspondances grapho-phonétiques accompagnées de mots et la calligraphie des lettres selon la méthode de *ABC Boum!*.

La fonction régulatrice, qui dirige le comportement: les consignes nécessaires à la mise en marche de la radiocassette; l'affiche «Bye! Bye! Les microbes » indiquant aux enfants les étapes à suivre pour se laver les mains adéquatement; les étapes à suivre pour mettre les vêtements d'extérieur avec ordre ainsi que des consignes liées à l'écoute «Regarde la personne qui parle», «Pense à ce que la personne dit» et «Mets tes mains sur les genoux».

La fonction personnelle, qui dévoile certaines émotions: deux affiches portant les titres «J'enquête sur...» indiquent que les enfants font des recherches sur leurs activités hivernales et sur leurs loisirs.

La fonction informative est la plus représentée. Aucun support écrit lié aux fonctions imaginative, interlocutionnelle et instrumentale n'était affiché lors des trois observations.

4.6.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

L'analyse des relations entre les savoirs et les interventions révèle qu'un lien peut être établi entre les savoirs formulés et les interventions éducatives.

Selon les résultats, les savoirs de E6 concernant la conscience de l'écrit se limitent à la découverte de la présence de l'écriture dans l'environnement et à la compréhension que l'écrit est un moyen de communication. Ceci pourrait être associé à la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit, une des composantes de la conscience de l'écrit. Cependant, E6 ne connaît pas les autres composantes, du moins elle ne les nomme pas et les exemples rapportés ne les mettent pas en évidence. E6 croit que les exercices qui amènent l'enfant à tracer différentes formes et la manipulation adéquate d'un livre constituent les principales acquisitions que l'enfant devrait faire avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. En ce sens, les activités associées à l'écriture n'ont pas permis d'observer l'utilisation de cette dernière dans des contextes réels et signifiants de communication. Les activités observées correspondent donc aux savoirs formulés lors de l'entretien.

De manière générale, les interventions éducatives directes de E6 ont un certain apport au développement de la conscience de l'écrit comparativement aux interventions indirectes qui mettent peu les enfants en contact avec la lecture et l'écriture.

Les interventions directes de E6 observées lors de la routine de l'accueil et des activités collectives contribuent d'une certaine manière au développement de la conscience de l'écrit. Par ses interventions directes, E6 exploite différentes composantes de la conscience de l'écrit dont *la découverte de l'aspect fonctionnel, le lien entre le langage oral et écrit* ainsi que *l'orientation de l'écrit* qui en sont les principales.

Quant aux interventions indirectes, elles influencent peu le développement de la conscience de l'écrit. Lors de l'entretien, E6 expliquait que le coin maison est transformé en épicerie vers le milieu de l'année et, qu'à ce moment, l'aire de jeux symboliques contient du matériel écrit. Malgré ce fait, le coin épicerie n'a pas été aménagé en conséquence. Le coin maison est resté en place mais, contrairement à ce que E6 avait mentionné lors de l'entretien, aucun matériel écrit lié aux rôles joués n'a été observé.

L'aménagement physique de la classe comprend une bibliothèque de classe qui rend les livres accessibles aux enfants. Lors de l'entretien, E6 précisait qu'après avoir consulté le livre *J'apprends à lire... Aidez-moi!* (Thériault, 1995), elle constatait avoir négligé cet aspect et considérait être en mesure de le développer davantage. En ce sens, les observations montrent que la bibliothèque a été placée de manière à créer un endroit un peu plus intime et des coussins ont été ajoutés créant ainsi l'effet d'un coin lecture. Il ne s'agit cependant pas d'un coin lecture tel que défini au chapitre II.

Les interventions éducatives de E6 sont le reflet des savoirs théoriques et d'expérience exprimés, ce qui signifie que certaines interventions directes relèvent du courant de l'émergence en mettant les enfants en contact avec l'écrit dans des situations réelles. Cependant, des exercices décontextualisés d'écriture placent certaines interventions directes dans le courant de l'intervention. Quant aux

interventions indirectes, elles s'inscrivent principalement dans le courant de l'intervention puisqu'elles contribuent très peu au développement de la conscience de l'écrit.

Finalement, les interventions éducatives de E6 sont influencées par ses savoirs théoriques et d'expérience. Les savoirs partagés entre les courants de l'intervention et de l'émergence de l'écrit ont une influence sur les interventions éducatives qui contribuent très peu au développement de la conscience de l'écrit.

B) RÉSULTATS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE

Une première analyse a permis de présenter les résultats relatifs à chaque enseignante. Ces résultats ont fait état de leurs savoirs et de leurs interventions éducatives ainsi que des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. La présente partie expose maintenant les résultats de l'analyse transversale qui a été obtenue par la triangulation des résultats relatifs à chaque cas. En plus de mettre en évidence les ressemblances, les différences et les particularités émergentes, ce second niveau d'analyse a conduit à une interprétation des résultats visant une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Les résultats de cette analyse sont présentés en trois parties. La première partie révèle les résultats relatifs aux savoirs des enseignantes tandis que la seconde expose ceux concernant leurs interventions éducatives. Quant à la troisième partie, elle fait état des relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Tout d'abord, voici un bref retour sur les caractéristiques professionnelles des enseignantes.

Caractéristiques professionnelles des enseignantes

L'ensemble des enseignantes retenues pour l'étude possède un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elles ont été diplômées avant la réforme des programmes de la formation initiale dans les universités québécoises, ce qui signifie qu'elles ont eu une formation de trois ans. Elles comptent, en moyenne, sept années d'expérience en enseignement, dont deux à l'éducation préscolaire. Parmi les enseignantes, quatre (E2, E3, E4, E5) ont un statut précaire et cinq d'entre elles (E1, E2, E3, E5 et E6) enseignent dans des milieux ruraux alors que seule enseignante (E4) est en milieu urbain.

Les caractéristiques professionnelles de ces enseignantes peuvent contribuer à la compréhension des résultats de la recherche. En ce qui a trait à la formation initiale, il faut considérer le fait que la place de l'éducation préscolaire était moindre avant la réforme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et que, malgré cette réforme, peu de crédits sont accordés spécifiquement à l'éducation préscolaire dans le cadre des cours. Aussi, il est également possible que certaines de ces enseignantes n'aient pu réaliser un stage à la maternelle considérant les places limitées en région éloignée. Encore de nos jours, certaines universités offrent le stage à la maternelle à titre optionnel.

L'insertion professionnelle plutôt récente des enseignantes serait un autre facteur à considérer dans la compréhension des résultats de la recherche puisqu'à cette étape de la carrière, les conditions de travail sont parfois difficiles. D'abord, le statut précaire de la plupart d'entre elles entraîne des changements de champs d'enseignement qui nécessitent de fréquentes adaptations. Conséquemment, certaines enseignantes n'ont pas eu le choix de leur niveau d'enseignement. Aussi, la plupart des enseignantes faisant partie de l'étude n'occupaient pas un poste à la maternelle lors de l'introduction du nouveau programme ministériel publié en 2001. Elles n'ont

donc pas pu bénéficier d'activités de formation prévues à cet effet. Enfin, le peu d'années d'expérience en enseignement, particulièrement au préscolaire, pourrait également être responsable du peu de connaissances du contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001).

4.7 Savoirs des enseignantes

De la recension des écrits spécialisés ressortent différents éléments associés à la conscience de l'écrit qui ont fait l'objet d'entretiens avec les enseignantes. Ces éléments touchent à la définition, aux acquisitions facilitant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à l'émergence de l'écrit, aux sources de leurs savoirs, aux orientations pédagogiques de même qu'au rôle de la maternelle quatre ans. Les résultats obtenus pour chacun de ces éléments sont présentés dans cette première partie.

Définition de la conscience de l'écrit

Les résultats montrent que les enseignantes n'ont pu formuler clairement une définition de la conscience de l'écrit. Elles ont plutôt exprimé des éléments qu'elles associent à la conscience de l'écrit et parmi ceux-ci, seulement deux se rapportent à ses composantes. En effet, des éléments en lien avec *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* émergent des propos de quatre enseignantes (E1, E2, E5 et E6) alors qu'une seule enseignante (E3) considère *l'orientation de l'écrit*. Il faut aussi souligner le fait qu'une enseignante (E1) associe la conscience de l'écrit à la lecture, qui peut être abordée au préscolaire, alors qu'elle pense que l'écriture constitue une activité qui devrait être réservée à la première année.

L'influence du milieu familial sur le développement de la conscience de l'écrit a été soulignée par trois enseignantes (E1, E2 et E5). Enfin, une enseignante (E2) considère que l'enfant du préscolaire manifeste des comportements de lecteur et de scripteur avant son apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

Malgré une définition peu structurée de la conscience de l'écrit, il faut souligner le fait que la découverte des fonctions de l'écrit et l'influence du milieu familial sur le développement de la conscience de l'écrit ont été mentionnées par la moitié des enseignantes. Ces résultats sont intéressants puisqu'il s'agit là de deux facteurs reconnus pour leur influence sur la motivation à l'apprentissage de la lecture.

La présence de savoirs restreints au sujet de la conscience de l'écrit exprimés par les enseignantes pourrait être associée aux caractéristiques professionnelles expliquées précédemment. En effet, la place de l'éducation préscolaire dans la formation initiale et les conditions de travail parfois difficiles lors de l'insertion au sein de la profession pourraient contribuer à la compréhension de l'état de leurs savoirs sur la conscience de l'écrit.

Acquisitions favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Selon les résultats, les six enseignantes croient que des acquisitions faites au préscolaire influenceront positivement l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Cependant, la nature de ces acquisitions est variée et seules certaines d'entre elles sont reliées à la conscience de l'écrit alors que les autres acquisitions relèvent du courant de l'intervention.

La découverte de l'importance de la lecture et de l'écriture est mentionnée par quatre enseignantes (E1, E2, E5 et E6). Une enseignante (E2) affirme qu'apprendre à écrire son nom; faire la distinction entre une lettre, un mot et une phrase; connaître

l'orientation de l'écrit; tenter d'anticiper le contenu d'une histoire; regarder les images d'un livre et en lire le titre sont autant d'acquisitions qui influencent positivement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Enfin, deux enseignantes (E1 et E5) voient en la lecture d'histoires une activité qui aura des retombées positives sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et une enseignante (E6) croit que la manipulation adéquate d'un livre constitue une acquisition importante.

Le développement de la motricité fine est une acquisition notée par quatre enseignantes (E1, E3, E4 et E6). Dans cette perspective, deux enseignantes (E3 et E4) associent le développement de la conscience de l'écrit à l'habileté à tracer et à manipuler adéquatement du papier et des crayons. Une enseignante (E1) croit que le développement de la motricité fine est préalable à l'éveil à l'écriture et une autre enseignante (E6) soutient que la connaissance des traits d'écriture représente une acquisition favorable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Selon les résultats, une seule enseignante (E2) exprime des acquisitions qui exercent une réelle influence sur l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Les acquisitions mentionnées par les autres enseignantes sont en relation avec le courant de l'intervention qui, durant les années 60-70, visait à préparer les enfants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par des exercices répétitifs de différentes natures. Le Tableau 8 répertorie les acquisitions relevées par les enseignantes et la zone ombragée identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Tableau 8
Acquisitions considérées par les enseignantes comme des facteurs
facilitant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Acquisitions	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Découvrir l'importance de la lecture et de l'écriture	•	•			•	•
Écrire son nom		•				
Faire la distinction entre une lettre, un mot et une phrase		•				
Connaître l'orientation de l'écrit		•				
Anticiper le contenu d'une histoire		•				
Regarder les images d'un livre et lire le titre		•				
Se faire lire des histoires	•				•	
Développer la motricité fine	•		•	•		•
Tracer et manipuler des crayons et du papier	•			•		
Manipuler adéquatement un livre						•
Connaître les traits d'écriture (calligraphie)						•

Enfin, plus de la moitié des acquisitions rapportées sont reconnues pour leur apport au développement de la conscience de l'écrit. Cependant, ces acquisitions sont identifiées par une seule enseignante. De plus, seules deux enseignantes (E1 et E5) considèrent que la lecture d'histoires exerce une influence positive sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Courant de l'émergence de l'écrit

Les propos des enseignantes mettent en évidence quelques caractéristiques propres au courant de l'émergence de l'écrit et ce, bien qu'elles ne puissent le définir d'une manière précise. Trois enseignantes (E2, E4 et E6) ont mentionné l'importance de la découverte de la présence de l'écrit dans l'environnement. Le respect du rythme de l'enfant a été relevé par trois enseignantes (E1, E2 et E5). Toutefois, une enseignante (E5) estime qu'il demeure important de respecter le rythme de l'enfant tout en affirmant qu'elle ne doit pas aller trop loin avec les enfants du préscolaire afin d'éviter qu'ils s'ennuient en première année. Une autre enseignante (E1) pense qu'il ne faut pas «*faire vieillir trop vite les enfants*» en voulant les faire écrire parce qu'elle juge nécessaire de respecter leur rythme. De tels résultats montrent que ces enseignantes sont soucieuses du respect du rythme de l'enfant, mais elles semblent partagées entre leurs valeurs et le mode de fonctionnement de la première année qui fait en sorte que le rythme plus rapide d'un enfant qui sait lire dès son passage au primaire est peu considéré.

Selon les résultats, les six enseignantes ne peuvent expliquer l'évolution de la place de l'écrit au préscolaire et le courant de l'émergence. Deux enseignantes (E1 et E3) ont affirmé ne pas avoir de connaissances à ce sujet et elles n'ont donné aucune explication alors que quatre d'entre elles (E2, E4, E5 et E6) ont émis des hypothèses pour expliquer le phénomène. Parmi ces hypothèses, deux enseignantes (E5 et E6) soutiennent que la maternelle à temps plein favorise la réalisation de projets de plus grande envergure. Une enseignante (E5) affirme également que la maternelle est plus importante que ce qu'on a longtemps cru et elle ajoute que les enfants arrivent à l'école en voulant apprendre à lire et à écrire parce qu'ils sont de plus en plus stimulés à la maison. En ce sens, trois enseignantes (E4, E5 et E6) estiment que les enfants sont de plus en plus stimulés. Une enseignante (E4) affirme que les exigences ministérielles de plus en plus élevées pour la première année font en sorte qu'au

préscolaire, il est nécessaire d'aller plus loin. Enfin, une enseignante (E2) propose que la stimulation précoce favorise la réussite éducative et que plus les enfants sont en contact tôt avec l'écrit, plus ils sont motivés à lire et à écrire.

Bien que quelques hypothèses aient été émises par certaines enseignantes pour donner un sens à la notion de l'émergence de l'écrit, aucun savoir précis concernant la conscience de l'écrit et l'influence du courant de l'émergence de l'écrit n'a été exprimé. Ce résultat suggère l'importance de développer de tels savoirs chez les enseignantes.

Un tel résultat est surprenant puisque les orientations ministérielles s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit depuis la parution du premier Programme d'éducation préscolaire au début des années 80 (MEQ, 1981). De plus, dans un document intitulé *Un cadre de référence pour vos projets en émergence de l'écrit*, le MEQ (2003a) identifie sept principes pour soutenir le développement du langage écrit. Ces principes sont les suivants: avoir une bonne conception de ce que sont la lecture et l'écriture; savoir comment l'enfant s'approprie les divers savoirs lire-écrire; comprendre que l'écrit doit se travailler de façon informelle dans des contextes significatifs; reconnaître que l'écriture spontanée doit être encouragée; savoir qu'il existe un lien entre le développement de l'écrit et l'activité symbolique du jeune enfant; prendre en considération le rôle des interactions sociales dans le développement du savoir lire-écrire et savoir observer l'enfant en processus de lecture et d'écriture. Ces principes rejoignent les assises du courant de l'émergence de l'écrit tel qu'il a été présenté au chapitre II.

Il est probable que les enseignantes n'aient pas été informées, pour diverses raisons, de la publication de ce document. Cette situation peut illustrer la problématique relative à l'accessibilité des activités de perfectionnement rapportée à la section sur les sources des savoirs et, du même coup, constituer une piste de

compréhension. Il est également possible que les savoirs des enseignantes se limitent aux croyances que la maternelle est un lieu pour jouer parce que les enfants auront bien du temps pour réaliser des apprentissages scolaires.

Sources des savoirs

Les résultats révèlent que les enseignantes attribuent leurs savoirs de la conscience de l'écrit à plusieurs sources, entre autres, les échanges avec les collègues (E1, E4, E5 et E6), la consultation de la documentation (E1, E2, E3 et E5), les suppléances effectuées au préscolaire (E2, E3, E4, E5) et la consultation de différents sites Internet (E2, E3 et E6). Deux enseignantes (E5 et E6) déplorent le peu d'activités de perfectionnement s'adressant directement aux enseignantes de l'éducation préscolaire.

En ce qui a trait à la formation initiale, seulement deux enseignantes (E2 et E6) considèrent que la formation initiale a contribué à la construction de leurs savoirs de la conscience de l'écrit. De ce nombre, une seule enseignante (E2) affirmait qu'elle a pu établir des liens entre les cours suivis à l'université et les interventions éducatives de l'enseignante associée qui la recevait lors de son stage au préscolaire. Une autre enseignante précisait avoir beaucoup appris de l'enseignante associée avec qui elle a fait son stage à la maternelle. Or, les interventions éducatives de cette participante s'inscrivent davantage dans le courant de l'intervention. L'influence des modèles observés durant la formation initiale est possiblement un facteur à considérer dans l'interprétation de ces résultats.

De plus, une enseignante (E5) dénonce le fait que l'éducation préscolaire occupe une place qui ne soit pas suffisamment importante dans la formation initiale des futures enseignantes. Elle ajoute même que, sans vouloir dénigrer la formation qu'elle a reçue, elle ne croit pas que les apprentissages réalisés à l'université lui

soient vraiment utiles. Cette enseignante soutient qu'une fois dans le milieu scolaire, *«les belles paroles sont oubliées»* car les apprentissages se font sur le terrain, ce qui laisse croire que la formation universitaire ne mènerait qu'au développement de savoirs théoriques qui ne peuvent être réinvestis dans la pratique.

Finalement, les enseignantes considèrent que l'expérience professionnelle occupe une place fort importante dans la construction de leurs savoirs. Pour ces enseignantes, les savoirs théoriques contribueraient donc très peu au développement des connaissances au sujet de la conscience de l'écrit. Ces propos relatifs aux cours suivis dans le cadre de la formation initiale pourraient s'expliquer par le fait qu'il soit possible que les enseignantes n'aient pas vraiment pris conscience des traces laissées par les savoirs théoriques acquis à l'université. Le peu de place faite à l'éducation préscolaire dans la formation initiale en enseignement, mentionné précédemment, de même que l'absence de cours portant spécifiquement sur l'éveil à l'écrit durant cette formation peuvent être à l'origine de ces résultats.

Orientations pédagogiques

Les résultats révèlent que les six enseignantes ne savent pas que le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) s'adresse aux maternelles quatre et cinq ans. Ce résultat est surprenant car quatre des enseignantes (E1, E2, E5 et E6) sont titulaires de classe multiâge, formée d'enfants de quatre et cinq ans, et affirment consulter ce programme lors de la planification des activités. De plus, trois enseignantes (E1, E5 et E6) comptent plus d'une année d'expérience au préscolaire avec des classes multiâges.

Parmi les enseignantes qui n'ont que des enfants de quatre ans, une enseignante (E3) mentionnait avoir consulté ce document en début d'année afin de renseigner les parents, alors qu'une autre (E4) ne considère pas les orientations

pédagogiques du ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) parce qu'elle suppose que les enfants de quatre ans ne sont pas prêts à réaliser des activités en lien avec ces orientations. Enfin, les résultats montrent qu'aucune directive pédagogique de la part de la commission scolaire ne leur aurait été transmise et toutes affirment se fier à l'expérience acquise pour déterminer leurs objectifs.

De plus, considérant l'importance et l'influence de la maternelle quatre ans sur le cheminement scolaire des enfants des milieux défavorisés, l'absence d'orientations communes de la commission scolaire peut sembler étonnante.

La précarité des postes de certaines enseignantes ainsi que l'accessibilité restreinte aux activités de perfectionnement, énoncées plus tôt, contribuent à l'interprétation de ce que révèle les résultats. Ceux-ci peuvent également être expliqués par le fait que la commission scolaire ne suggère pas d'orientations pédagogiques aux enseignantes de la maternelle quatre ans. Ce facteur exercerait une certaine influence sur leurs connaissances du rôle de la maternelle quatre ans et de ses orientations pédagogiques. De tels résultats soulèvent des interrogations quant à la place que les dirigeants des milieux scolaires accordent à la maternelle quatre ans. Selon le propos de certaines enseignantes, ceux-ci se montrent peu sensibilisés au rôle de ce service qu'ils considèrent comme tel et non comme la classe initiale qui a des répercussions sur le cheminement scolaire des enfants des milieux défavorisés et sur leurs réussites futures.

Rôle de la maternelle quatre ans

Selon les résultats, les rôles accordés à la maternelle quatre ans sont diversifiés. Quatre enseignantes (E1, E3, E4 et E5) soutiennent qu'elle représente le premier contact avec l'école et que, considérant le fait qu'elle constitue une entrée progressive dans le milieu scolaire, elle doit donner le goût aux enfants d'aller à

l'école. En ce sens, une enseignante (E3) lui attribue le rôle de préparer les enfants à la maternelle cinq ans en les rendant plus autonomes. L'absence de Centre de la petite enfance dans les milieux ruraux défavorisés fait en sorte que le développement des habiletés sociales est un rôle attribué à la maternelle quatre ans par trois enseignantes (E2, E3 et E5). Deux enseignantes (E1 et E2) pensent que ce service joue un rôle capital au niveau du développement de la conscience de l'écrit et du développement du langage oral. Une enseignante (E5) affirme que la maternelle quatre ans doit guider les parents dans leurs interventions à la maison.

Le rôle de dépister les enfants qui manifestent des difficultés lui reviendrait également. En ce sens, E5 dénonce l'attitude des administrateurs qui ne considèrent pas les demandes d'évaluation et de services pour cette clientèle, prétextant l'urgence d'intervenir auprès des enfants du primaire puisque ceux du préscolaire auront la possibilité d'être suivis ultérieurement d'autant plus que le préscolaire n'est pas obligatoire. Cette enseignante (E5) déplore également le fait que la maternelle quatre ans soit davantage perçue comme un service de garde plutôt que comme une étape importante du cheminement scolaire de l'enfant.

Les résultats révèlent des savoirs erronés de la part des enseignantes quant au rôle de la maternelle quatre ans. En ce sens, la moitié des enseignantes la considère davantage comme un service qui peut palier l'absence de Centre de la petite enfance plutôt qu'un service préventif. Par ailleurs, seulement le tiers des enseignantes affirme que la maternelle quatre ans doit contribuer au développement de la conscience de l'écrit. Il sera pertinent de mettre, éventuellement, ce résultat en relation avec celui de l'analyse des interventions éducatives.

Comment se fait-il que des enseignantes responsables de classes de maternelle quatre ans ne connaissent pas le rôle de ce service et son impact sur le cheminement scolaire des enfants issus des milieux défavorisés? Les rôles attribués à la maternelle

quatre ans par les enseignantes ne sont peut-être pas étrangers à la problématique de la diminution de la clientèle propre aux régions éloignées et plus particulièrement dans les milieux ruraux. Notamment, très peu de classes accueillent exclusivement des enfants de quatre ans. Ces derniers se joignent aux enfants âgés de cinq ans quelques demi-journées par semaine. Ils y réalisent les mêmes activités que les enfants plus âgés; toutefois, l'accent est davantage mis sur le développement des habiletés sociales. Selon les résultats, les classes multiâges feraient en sorte que l'aspect préventif de la maternelle quatre ans serait délaissé au profit de la socialisation.

Synthèse des résultats

De manière générale, les résultats révèlent des savoirs limités de la part des enseignantes quant à la conscience de l'écrit, au courant de l'émergence de l'écrit, aux acquisitions qui facilitent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi qu'au rôle de la maternelle quatre ans. De plus, les savoirs d'expérience seraient davantage reconnus par les enseignantes laissant ainsi peu de place aux savoirs théoriques et, plus particulièrement, aux savoirs des sciences de l'éducation et aux savoirs curriculaires.

Comme il a déjà été mentionné, la précarité des postes, l'accessibilité limitée aux activités de perfectionnement ainsi que le peu de place qu'occupe l'éducation préscolaire dans la formation initiale sont autant d'hypothèses retenues pour l'explication des résultats.

4.8 Interventions éducatives

Cette deuxième partie présente les résultats de l'analyse transversale relatives aux interventions éducatives directes et indirectes des enseignantes. Les premières font référence aux activités et aux interventions directes de l'enseignante avec les enfants. Quant aux secondes, elles concernent l'influence qu'exerce l'enseignante sur le développement de la conscience de l'écrit par le biais d'un intermédiaire, notamment l'aménagement physique de la classe et l'organisation matérielle de cette dernière. Enfin, une synthèse des résultats complète cette section.

4.8.1 Interventions directes

Les résultats relatifs aux interventions directes touchent principalement les activités de routine lors de l'accueil et les activités collectives.

Activités de routine lors de l'accueil

Selon les résultats, les activités de routine lors de l'accueil constituent des moments privilégiés pour mettre les enfants en contact avec l'écrit. Ces activités contribuent à l'exploitation de cinq des sept composantes de la conscience de l'écrit, mais elles sont traitées à divers degrés et parfois de façon sporadique. *La découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* représente la seule composante abordée par les six enseignantes. Les interventions de quatre enseignantes (E2, E4, E5 et E6) aident les enfants à découvrir *l'orientation de l'écrit*. Une enseignante (E5) exploite *les concepts de lettre et de mot* lors de l'accueil. *Le lien entre le langage oral et écrit* ainsi que *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* sont deux composantes traitées par les interventions de trois enseignantes (E1, E4 et E5). Malgré le fait que les interventions réalisées lors de la routine d'accueil puissent favoriser l'intégration de six des sept composantes de la conscience de l'écrit, il résulte de l'analyse

qu'aucune enseignante n'exploite plus de quatre composantes. Le Tableau 9 identifie les composantes de la conscience de l'écrit abordées par l'ensemble des enseignantes lors des activités de la routine d'accueil³.

Tableau 9
Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées
par les interventions directes des enseignantes lors de la routine d'accueil

Composantes de la conscience de l'écrit	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit	•	•	•	•	•	•
Orientation de l'écrit		•		•	•	•
Concepts de lettre, de mot et de phrase					•	
Lien entre le langage oral et écrit		•		•		•
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue	•			•	•	
Découverte du processus d'écriture						

Selon les résultats, les concepts de lettre, de mot et de phrase ne sont touchés que par une seule enseignante. Par ailleurs, des liens peuvent être établis entre ces composantes et le fait qu'elles soient peu manipulées. Dans cette perspective, les enseignantes associent peut-être ces concepts à un enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture.

De plus, les enseignantes n'abordent pas *la découverte du processus d'écriture*, ce qui signifie que les enfants ne sont pas invités à écrire lors de la routine d'accueil. Par ailleurs, cette composante pourrait s'insérer facilement à la routine.

³ La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

En ce qui a trait aux composantes de la conscience de l'écrit, les résultats montrent que *les concepts de lettre, de mot et de phrase* ainsi que *la découverte du processus d'écriture* sont celles les moins exploitées. Le fait que *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* ne soit pas davantage exploitée par les enseignantes surprend un peu puisque la conscience phonologique fait l'objet de nombreux articles dans les revues professionnelles et de plusieurs sessions de formation dans les congrès tenus par différentes associations. La conscience phonologique est également très présente dans les activités offertes tant sur les sites Internet que dans les livres de référence s'adressant aux enseignantes du préscolaire.

Les résultats peuvent s'expliquer par le fait que les activités liées à *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue*, mieux connue par les enseignantes sous le vocable de la conscience phonologique, sont généralement présentées dans le cadre d'un programme structuré qui repose sur des activités hiérarchisées. Ces dernières sont principalement axées sur la segmentation et la manipulation phonologiques. Cette manière de présenter *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* peut expliquer le fait que cette composante soit peu intégrée dans des activités réelles de communication.

Quant à *la découverte du processus d'écriture*, les enseignantes considèrent que certaines acquisitions sont préalables à l'apprentissage de l'écriture, ce qui reflète des connaissances inexacts du développement du processus d'écriture. Ce savoir empêcherait l'intégration de l'écriture dans les activités vécues à la maternelle et réserverait les activités d'écriture à la première année.

Enfin, la routine d'accueil constitue un bon moyen d'utiliser la lecture et l'écriture avec les enfants afin de répondre à différents besoins. Or, les résultats indiquent que les enseignantes ne profitent pas de toute la richesse de ces activités.

Activités collectives

Les résultats montrent que trois composantes de la conscience de l'écrit sont davantage exploitées par les enseignantes lors d'activités collectives. En effet, *la découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit* ainsi que *le lien entre le langage oral et écrit* sont des composantes abordées par cinq des six enseignantes (E1, E2, E3, E5 et E6). Quatre enseignantes (E1, E2, E3 et E6) encouragent la découverte de *l'orientation de l'écrit*. Les *concepts de lettre et de mot* sont également exploités par quatre enseignantes (E1, E2, E3 et E5). Les composantes liées à *la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue* (E5) ainsi qu'à *la découverte du processus d'écriture* sont mises en application par trois enseignantes (E1, E2 et E5). Les composantes de la conscience de l'écrit exploitées durant les activités collectives sont présentées au Tableau 10⁴.

Tableau 10
Composantes de la conscience de l'écrit sollicitées par les interventions directes des enseignantes lors d'activités collectives

Composantes de la conscience de l'écrit	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Découverte de l'aspect fonctionnel de l'écrit	•	•	•		•	•
Orientation de l'écrit	•	•	•			•
Concepts de lettre, de mot et de phrase	•	•	•		•	
Lien entre le langage oral et écrit	•	•	•		•	•
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue					•	
Découverte du processus d'écriture	•	•			•	

⁴ La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Les interventions d'une enseignante (E4) n'abordent aucune des composantes de la conscience de l'écrit. Ces résultats sont dû au fait que les activités énoncées par cette enseignante et observées valorisent surtout le développement de la motricité fine et qu'elles ne permettent pas des interventions directes qui contribueraient au développement de la conscience de l'écrit. Le fait que cette enseignante ne se sente pas concernée par les orientations pédagogiques du ministère de l'Éducation est une hypothèse retenue pour expliquer ce résultat. Il faut également mentionner que les interventions de E3 quant à *l'orientation de l'écrit, aux concepts de lettre, de mot et de phrase* ainsi qu'*au lien entre le langage oral et écrit* ont été observées une seule fois et dans le cadre d'une même activité.

Les résultats montrent également que les enseignantes qui exploitent davantage les composantes de la conscience de l'écrit lors des activités collectives sont celles qui ont des classes multiâges. Quant aux enseignantes n'ayant que des enfants de quatre ans, leurs interventions directes sont axées sur le développement de la motricité fine. Ces enseignantes (E3 et E4) ont plutôt tendance à faire vivre aux enfants des exercices décontextualisés centrés sur la manipulation du papier et de crayons. Enfin, une enseignante (E6) mentionne que la classe multiâge lui permet d'accorder peu de temps aux enfants de quatre ans pour la réalisation de feuilles d'exercices.

Selon les résultats, la lecture d'histoires est une activité réalisée par toutes les enseignantes. En effet, quatre (E3, E4, E5 et E6) des six enseignantes ont fait la lecture d'histoires aux enfants lors des observations en classe, mais toutes affirment pratiquer cette activité régulièrement. Selon les résultats, ces enseignantes effectuent peu d'interventions avant, pendant et après la lecture. Quelques-unes des interventions réputées pour leur contribution au développement de la conscience de l'écrit ont été relevées.

Avant de débiter la lecture, quatre enseignantes (E1, E2, E5 et E6) montrent la couverture du livre aux enfants; trois enseignantes (E1, E2 et E5) lisent le titre; trois enseignantes (E1, E3 et E6) encouragent les enfants à émettre des hypothèses quant au contenu de l'histoire et deux enseignantes (E1 et E5) discutent de l'auteur, de l'illustrateur et elles mentionnent également la maison d'édition. Pendant la lecture, trois enseignantes (E1, E2 et E5) font faire des prédictions sur le déroulement de l'histoire et une enseignante (E5) aide les enfants à comprendre le langage du texte. Après la lecture, deux enseignantes (E3 et E6) font un retour sur l'histoire en fonction de la structure du texte et aident les enfants à faire des liens entre les événements survenus dans l'histoire et leur vécu. Ces interventions facilitent la compréhension. Le Tableau 11 rapporte les interventions exécutées par les enseignantes avant, pendant et après la lecture ⁵.

⁵ La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Tableau 11
Interventions des enseignantes lors de la lecture d'histoires

Interventions réputées pour contribuer au développement de la conscience de l'écrit	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Avant la lecture , lit le titre.	•	•			•	•
Montre la couverture.	•	•			•	
Encourage les anticipations.	•		•			•
Discute de l'auteur et de l'illustrateur.	•				•	
Fait des liens avec le vécu des enfants et le contenu de l'histoire.						
Discute du type de texte (histoire, conte, poème, etc.)						
Présente le personnage principal et la situation.	•					
Pendant la lecture , aide les enfants à comprendre le langage du texte.					•	
Questionne pour s'assurer de la compréhension.						
Reformule les idées qui ne semblent pas claires.		•				
Fait faire des prédictions sur le déroulement de l'histoire.	•	•		•		
Après la lecture , revoit les parties de l'histoire en fonction de la structure.						•
Aide les enfants à faire des liens entre les événements et leur vécu.			•			•
Amène les enfants dans une réflexion.						

Adapté de Giasson (1995/2003) et de Thériault (1995)

Les résultats démontrent que, bien que la lecture d'histoires soit une activité réalisée sur une base régulière, elle ne peut avoir tous les effets escomptés sur le développement de la conscience de l'écrit puisque trop peu d'interventions

significatives sont effectuées avant, pendant et après la lecture. Selon les résultats, les enseignantes exploitent peu cette activité pourtant reconnue pour son apport au développement de la conscience de l'écrit.

Ces résultats surprennent compte tenu que les bienfaits de la lecture d'histoires sont reconnus depuis de nombreuses années. Ils sont peut-être dû fait que les enseignantes ne connaissent pas toute l'influence que la lecture d'histoires exerce sur le développement de la conscience de l'écrit. Le peu d'interventions effectuées pendant et après la lecture d'histoires laisse croire que cette activité, telle qu'elle est effectuée, n'obtient pas toutes les retombées attendues sur le développement de la conscience de l'écrit. D'ailleurs, Saint-Laurent et Giasson (2001) constatent que la lecture d'histoires est davantage perçue comme un jeu que comme une activité cognitive. Encore une fois, l'accessibilité restreinte aux activités de perfectionnement est une autre hypothèse retenue dans l'interprétation des observations.

Synthèse des résultats

Finalement, les résultats indiquent que seule la moitié des enseignantes effectue des interventions directes qui contribuent au développement de la conscience de l'écrit. Il faut également rappeler que ces enseignantes sont titulaires de classes multiâges. Ainsi, les enfants de quatre ans, qui se joignent au reste du groupe quelques demies journées par semaine, profiteraient de ces interventions.

Selon les résultats, les activités collectives seraient celles qui contribueraient le plus au développement de la conscience de l'écrit par l'exploitation de ces différentes composantes. Aussi, la lecture d'histoires ne peut avoir l'influence attendue sur le développement de la conscience de l'écrit en raison du peu d'interventions effectuées avant, pendant et après la lecture.

4.8.2 Interventions indirectes

Les interventions indirectes font référence à l'influence qu'exerce l'enseignante sur le comportement des enfants à l'aide d'un intermédiaire. Dans le cadre de cette recherche, les interventions indirectes s'intéressent à la présence et à l'exploitation d'aires spécifiques à l'écrit comme les aires de jeux symboliques, le coin lecture et le coin écriture. L'aspect fonctionnel des écrits présents dans l'organisation matérielle est aussi analysé.

- *Aménagement physique de la classe*

L'aménagement physique de la classe fait référence à la mise en place de différentes aires de jeux symboliques ainsi qu'à l'organisation d'un coin lecture et d'un coin écriture.

Aires de jeux symboliques

Les résultats révèlent que les six enseignantes offrent des aires de jeux symboliques aux enfants. Deux enseignantes (E1 et E2) intègrent du matériel écrit dans certaines aires aménagées durant l'année, mais la présence de ce matériel n'est pas constante. En décembre, la classe d'une enseignante (E1) offre quatre aires de jeux symboliques qui contiennent toutes du matériel écrit associé aux rôles joués. Cependant, ces aires étant exploitées dans le cadre des ateliers, elles ne sont donc pas accessibles en mars et en mai. Seul un coin maison est installé jusqu'à la fin de l'année et il contient peu de matériel écrit. La seconde enseignante (E2) a mis en place, en début d'année, une clinique vétérinaire offrant du matériel écrit aux enfants. En mars et en mai, un coin maison est aménagé, mais aucun matériel écrit n'est accessible. De plus, aucun matériel écrit n'a été observé dans les aires de jeux symboliques de la classe de quatre enseignantes (E3, E4, E5 et E6).

Les jeux symboliques offrent de belles occasions de créer des contextes permettant aux enfants de manipuler l'écrit. Cependant, puisque les enseignantes n'exploitent pas tout le potentiel des jeux symboliques, ces derniers ont peu d'incidence sur le développement de la conscience de l'écrit.

Coin lecture

Les résultats indiquent qu'aucun coin lecture n'est aménagé dans les classes des six enseignantes malgré le fait qu'elles aient toutes affirmé en avoir un lors des entretiens. Les observations en classe ont montré que de telles aires n'ont pas été aménagées et que les expressions «coin lecture» et «bibliothèque de classe» sont utilisées indifféremment pour désigner un endroit qui met des livres à la disposition des enfants et ce, bien qu'il s'agisse de concepts fort différents. Cependant, un présentoir de bois met des livres à la disposition des enfants dans toutes les classes. Tous ces présentoirs offrent quelques albums d'histoires et des documentaires. Leur contenu est peu varié et change à peine durant l'année.

Il importe de souligner qu'une enseignante (E5) modifie, durant l'année, l'emplacement de la bibliothèque, créant ainsi un petit endroit plus isolé, mais il ne s'agit pas d'un véritable coin lecture. De plus, une autre enseignante (E1) aménage, dans un coin de la classe, «un salon de lecture» où quelques albums sont disposés sur une table, mais encore-là, il ne s'agit pas d'un coin lecture tel que défini au chapitre II. De manière générale, la fin de la collation et la transition entre les activités sont des moments privilégiés pour avoir accès librement aux livres.

Étant donné que les enfants ne lisent pas de manière conventionnelle, il est probable que les enseignantes ne perçoivent pas la pertinence d'aménager une aire réservée à la lecture et d'offrir une période de lecture personnelle aux enfants du préscolaire.

Coin écriture

Selon les résultats, deux enseignantes (E1 et E6), de classes multiâges, ont mis en place un coin écriture durant l'année, mais seuls les enfants de cinq ans s'y rendre pour copier des mots étiquettes, écrire des messages ou inventer des histoires. Les enseignantes précisent toutefois que les enfants de quatre ans sont libres d'aller dessiner ou écrire, s'ils le désirent, mais les résultats révèlent qu'ils ne semblent pas vraiment encouragés à le faire. Selon une autre enseignante (E2), les enfants de quatre ans pourront se procurer le matériel nécessaire pour écrire s'ils en manifestent le désir même s'il n'y a pas de coin écriture dans la classe. Les deux enseignantes (E3 et E4), qui reçoivent uniquement des enfants de quatre ans, n'ont aménagé aucun coin écriture, mais une enseignante (E4) dit ne pas empêcher les enfants d'écrire s'ils veulent le faire au coin dessin.

Il est possible que les enseignantes aient peur de la redondance entre les activités de la maternelle quatre ans et celles de la maternelle cinq ans. Il est également possible qu'elles adhèrent à l'idée, encore véhiculée dans le milieu scolaire, que les enfants de quatre ans ne sont pas prêts pour réaliser de tels apprentissages.

L'aménagement d'un coin écriture faciliterait l'exploitation de la composante liée à la découverte du processus d'écriture puisqu'une telle aire influencerait certainement les interventions directes des enseignantes quant au développement de la conscience de l'écrit. Ainsi, en mettant le matériel nécessaire pour écrire à la disposition des enfants de quatre ans, les enseignantes agiraient en médiatrice entre eux et l'écrit. Le tableau 12 offre un aperçu des interventions indirectes des enseignantes⁶.

⁶ La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Tableau 12
Interventions indirectes des enseignantes

Aménagement physique de la classe	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Aires de jeux symboliques	•	•	•	•	•	•
Aucun matériel écrit			•	•	•	•
Présence sporadique de matériel	•	•				
Coin lecture						
Bibliothèque/présentoir	•	•	•	•	•	•
Salon de lecture (en cours d'année)	•					
Changement de l'emplacement de la bibliothèque (en cours d'année)					•	
Coin écriture						
Aménagement en cours d'année	•					•

Qu'il s'agisse des classes de maternelle quatre ans ou des classes multiâges, il est constaté que les interventions indirectes des enseignantes contribuent très peu au développement de la conscience de l'écrit des enfants de quatre ans.

- *Organisation matérielle*

Les résultats relatifs à chaque enseignante ont montré que l'organisation matérielle de la classe des six enseignantes présente différents supports écrits. Selon les résultats, les supports écrits observés dans les classes contribuent à la découverte des sept fonctions du langage écrit. Toutefois, il importe de mentionner que la quantité de supports écrits affichés, la nature des fonctions ainsi que l'exploitation de ce matériel varient d'une enseignante à l'autre. Il faut aussi préciser que dans cinq classes (E2, E3, E4, E5 et E6), les écrits varient peu durant l'année scolaire. Dans la

classe d'une seule enseignante (E1), certains écrits sont associés à des activités ponctuelles, notamment une lettre invitant les enfants à écrire au Père Noël ou une note rappelant une sortie éducative.

Les supports écrits liés aux *fonctions informative* et *régulatrice* sont les plus nombreux puisqu'ils ont été observés dans la classe de toutes les enseignantes. *La fonction imaginative* et *la fonction personnelle* sont exploitées par cinq enseignantes (E1, E2, E4, E5 et E6). Trois enseignantes (E1, E2 et E5) affichent des écrits favorisant la découverte de *la fonction interlocutionnelle* de la communication écrite. Des écrits liés à *la fonction heuristique* ont été relevés dans la classe de deux enseignantes (E2 et E5). Enfin, une seule enseignante (E1) aborde *la fonction instrumentale* dans l'organisation matérielle de sa classe. Le Tableau 12 illustre l'exploitation des différentes fonctions de la communication ⁷.

Tableau 13
Exploitation des fonctions de la communication de Halliday
dans l'organisation matérielle des classes

Fonctions de la communication	Enseignantes					
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Fonction instrumentale: Satisfaire ses besoins matériels	•					
Régulatrice: Contrôler les comportements	•	•	•	•	•	•
Interlocutionnelle: Entrer en relation avec les autres	•	•			•	
Personnelle: Se définir, exprimer ses sentiments	•	•		•	•	•
Heuristique: Découvrir connaître, explorer		•			•	
Imaginative: Créer un univers de fiction	•	•	•	•	•	
Informative: S'informer	•	•	•	•	•	•

⁷ La zone ombragée du tableau identifie les enseignantes de la maternelle quatre ans.

Les résultats indiquent que l'organisation matérielle des classes favorise principalement la découverte de quatre des sept fonctions de la communication. Les enfants devraient, en plus, être en contact avec des espaces et du matériel leur permettant de se développer par rapport aux *fonctions instrumentale, interlocutionnelle et heuristique*.

Il est constaté que les fonctions de la communication principalement exploitées sont celles qui pourraient être associées à des comportements que, généralement, les enseignantes cherchent à développer chez les enfants de la maternelle. En effet, ces fonctions sont liées au contrôle des comportements, à l'expression des sentiments, à la création d'un monde imaginaire ainsi qu'au besoin de s'informer. En ce qui concerne les fonctions moins exploitées, *la fonction instrumentale* pourrait être abordée par l'identification d'effets personnels. La production d'un message destiné à un parent constitue un exemple d'exploitation de *la fonction interlocutionnelle*. Quant à *la fonction heuristique*, l'élaboration d'un coin sciences qui intègre du matériel écrit permettrait aux enfants de se familiariser avec elle.

Synthèse des résultats

Somme toute, les résultats montrent que les interventions indirectes exercent peu d'influence sur le développement de la conscience de l'écrit. En ce sens, les aires de jeux symboliques ne contiennent que très peu de matériel écrit en lien avec les rôles joués dans ces aires. Toutes les classes possèdent une bibliothèque qui ne contient que quelques albums et les enfants semblent avoir peu d'occasions de manipuler les livres. Quant à l'écriture, aucune aire spécifique à cette activité n'est aménagée dans les classes. Il y a très peu de matériel qui pourrait inciter les enfants à écrire et ils ne semblent pas vraiment encouragés à le faire.

Quant à l'organisation matérielle de la classe, les résultats indiquent la présence de supports écrits dans les six classes contribuant ainsi à la découverte de certaines fonctions de la communication.

4.9 Relations entre les savoirs des enseignantes, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Cette troisième partie s'attarde aux relations entre les savoirs des enseignantes, leurs interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit, tentant ainsi de répondre au second objectif de la recherche.

Selon les résultats, trois enseignantes (E1, E2 et E5) expriment des savoirs qui relèvent principalement du courant de l'émergence de l'écrit. Ces enseignantes sont titulaires de classes multiâges et comme il en a été question précédemment, le fait qu'elles disent consulter le programme du ministère de l'Éducation (2001) pourrait exercer une certaine influence sur leurs savoirs et leurs interventions éducatives. Selon les résultats, ces enseignantes sont celles qui discutent le plus de la lecture et de l'écriture avec les enfants. Elles ont également tendance à mettre ces derniers en contact avec l'écrit dans différentes activités. Une enseignante (E6) exprime des savoirs partagés entre les courants de l'émergence de l'écrit et de l'intervention alors que ses interventions éducatives se situent principalement dans le courant de l'intervention. Enfin, les deux enseignantes (E3 et E4) dont les groupes ne sont formés que d'enfants de quatre ans expriment des savoirs qui ne relèvent pas du courant de l'émergence de l'écrit, mais plutôt de celui de l'intervention et il en est de même pour leurs interventions éducatives. Ces résultats permettent de conclure qu'il existe des relations entre les savoirs de ces enseignantes, leurs interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

Les résultats indiquent que des liens de ressemblances sont établis entre les savoirs et les interventions éducatives chez l'ensemble des enseignantes. Toutefois, les savoirs sont peu organisés et ils sont surtout exprimés par des exemples. Peu de savoirs théoriques concernant les sciences de l'éducation et de savoirs curriculaires ont été clairement formulés. Il appert également que ce sont davantage les savoirs d'expérience qui servent de point d'ancrage aux interventions éducatives.

Enfin, l'importance accordée aux savoirs d'expérience, le peu de place faite à l'éducation préscolaire dans la formation initiale à l'enseignement, la diversité des expériences personnelles et professionnelles tout comme les difficultés d'accès à la formation continue, en début de carrière, s'avèrent des pistes de compréhension des résultats de la recherche.

Finalement, les résultats relatifs au second objectif de la recherche indiquent que certaines relations sont établies entre les savoirs des enseignantes, leurs interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit.

Ce chapitre a présenté une description riche et détaillée des résultats de cette étude de cas multiples. Les résultats ont été abordés en deux temps, respectant ainsi la démarche d'analyse. À cette fin, chacun des six cas a été exposé dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les résultats de l'analyse multicas ont informé sur les relations de ressemblances et de différences entre les cas quant aux savoirs, aux interventions éducatives de même qu'aux relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Ces résultats sont discutés au chapitre suivant.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre discute les résultats de la recherche en les situant par rapport à la problématique, au cadre théorique ainsi qu'aux objectifs poursuivis. La discussion comprend quatre parties. Les trois premières considèrent les aspects qui ont été développés précédemment dont les savoirs des enseignantes, leurs interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Les résultats générés par la recherche sont d'abord synthétisés pour, ensuite, être mis en lien avec ce qui est connu de la communauté scientifique. Une quatrième partie concerne la validité des résultats ainsi que les limites de la recherche.

5.1 Savoirs des enseignantes

Les résultats se rapportant aux savoirs des enseignantes sont discutés selon les thèmes considérés lors de l'analyse: la définition de la conscience de l'écrit, les acquisitions favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le courant de l'émergence de l'écrit, les sources de savoirs, le rôle de la maternelle quatre ans ainsi que les orientations pédagogiques de la maternelle quatre ans.

Définition de la conscience de l'écrit

La recherche met en évidence le fait que si les enseignantes connaissent certains éléments de la conscience de l'écrit, elles ne sont pas en mesure de les

associer explicitement à son développement. Deux des sept composantes, soit la découverte de l'aspect fonctionnel de la communication et la maîtrise de l'orientation de l'écrit, sont évoquées par les enseignantes. Les résultats sont étonnants, d'autant plus que les composantes définies au chapitre II sont celles présentées dans un document intitulé *Un cadre de référence pour vos projets en émergence de l'écrit* (MEQ, 2003a), publié à l'intention des enseignantes du préscolaire.

Le volet préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) comprend une compétence liée au développement langagier et ses orientations s'inscrivent dans le courant de l'émergence de l'écrit en visant le développement de la conscience de l'écrit. Toutefois, les résultats révèlent que les enseignantes connaissent peu, voire pas du tout dans certains cas, les trois composantes, les indicateurs et les savoirs essentiels de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*. L'exploration de l'aspect sonore de la langue, l'exploration de différentes formes d'écriture spontanée, les liens entre le langage oral et écrit, l'exploration des concepts, des conventions et des symboles propres au langage écrit, l'imitation de comportements de lecteurs et de scripteurs constituent autant d'éléments qui n'ont pas été énoncés par les enseignantes. Quant aux contextes de réalisation, les résultats montrent qu'ils diffèrent de ce que propose le ministère de l'Éducation (2001) en ce sens que les situations vécues par les enfants ne sont pas forcément réelles et signifiantes et que les enseignantes recourent très peu à la littérature jeunesse.

Tardif et ses collaborateurs (1991) ont montré que la mise en application des programmes ministériels exige une bonne connaissance de ceux-ci de la part des enseignantes. Or, ce n'est pas cette réalité qui a été retrouvée auprès des enseignantes de la présente étude.

Acquisitions favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

La recherche montre que l'ensemble des enseignantes faisant partie de la recherche croit que certaines acquisitions faites au préscolaire influenceront positivement l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Ces résultats rejoignent ceux des recherches effectuées au cours des dernières décennies qui concluent que les enfants acquièrent des connaissances et développent des habiletés en lecture et en écriture avant le début leur apprentissage formel (Adams, 1990; Cloutier et al., 1989; Snow et al., 1998; Strickland, 2000; Teale et Yokota, 2000).

Or, les acquisitions identifiées (manipuler adéquatement un crayon, tracer, développer la motricité fine, etc.) par les enseignantes sont considérées comme des préalables nécessaires à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ce qui rejoint les principes du courant de l'intervention. Pourtant, depuis les années 70, ces derniers sont plutôt considérés comme des interventions exerçant peu d'influence sur le développement de la conscience de l'écrit. En ce sens, les résultats d'une recherche recensée par Saada-Robert (2004), qui a comparé trois programmes d'éveil à l'écrit fréquemment utilisés dans les milieux défavorisés, ont montré que les enfants qui ont participé au programme de préparation à la lecture passaient plus de temps à faire des exercices qu'à se faire lire des histoires alors que ceux bénéficiant d'une approche centrée sur l'émergence de l'écrit vivaient la situation inverse. Il a aussi été observé que les enfants étaient davantage engagés dans leurs apprentissages lorsqu'ils profitaient de l'approche centrée sur l'émergence de l'écrit.

Les résultats de la présente recherche s'inscrivent dans la foulée de «la tension développement global – préscolarisation» rapportée par Beauséjour, Boily, Jacques et Thériault en 2004. Ces auteures soutiennent que plusieurs enseignantes du préscolaire ont une conception préscolarissante de la maternelle et qu'elles utilisent des cahiers et des feuilles d'exercices pour faire travailler les enfants au détriment

d'activités réelles et signifiantes. D'ailleurs, ce type d'interventions a été observé dans plusieurs classes d'enseignantes participant à la recherche. De telles interventions s'éloignent des visées de la maternelle car, comme le rappelle Morin (2007), l'éducation préscolaire est caractérisée par une approche centrée sur le développement global de l'enfant. Il en est de même pour le développement de la conscience de l'écrit puisque les interventions doivent être faites selon une approche globale et non dans une perspective scolarisante (Snow et al., 1998).

La recherche indique également que les enseignantes semblent plus ou moins au fait que la conscience de l'écrit représente un des meilleurs indicateurs de la réussite en lecture, comme l'indiquent les conclusions de nombreux travaux effectués au cours des dernières décennies (Adams, 1990; Au, 2000; Cloutier et al., 1989; Purcell-Gates et Dahl, 1991; Snow et al. 1998; Teale et Yokota, 2000).

Ces résultats peuvent être mis en relation avec les propos de Gauthier et ses collaborateurs (1997). Ceux-ci affirment que les savoirs de la tradition pédagogique font référence aux représentations du milieu scolaire que se fait un individu et de différents aspects l'entourant avant de débiter sa formation initiale. Les enseignantes pourraient donc être influencées par les représentations qu'elles avaient des acquisitions pouvant faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et ce, en dépit de leur formation initiale.

Courant de l'émergence de l'écrit

Les résultats de cette étude montrent que les savoirs relatifs au courant de l'émergence de l'écrit n'ont pas été exprimés d'une manière structurée. Les principes à la base de ce courant supposent, entre autres, que l'enfant construit activement ses connaissances et ses habiletés à propos de la lecture et de l'écriture par ses interactions avec les adultes qui l'entourent et le supportent dans sa démarche

d'appropriation de l'écrit ainsi que par la découverte des supports écrits présents dans son environnement.

La découverte de l'écrit dans l'environnement constitue la principale caractéristique, énoncée par les enseignantes, qui peut être associée au courant de l'émergence de l'écrit. De plus, une seule enseignante a affirmé que les interventions précoces favorisent la réussite éducative et elle croit que la motivation à lire et à écrire est influencée par de telles interventions. Selon les résultats, les savoirs des sciences de l'éducation qui concernent des aspects plus généraux de la profession, aspects auxquels peuvent être associées les connaissances du courant de l'émergence de l'écrit, seraient peu développés.

Les résultats de la recherche rejoignent ce qui est connu de la communauté scientifique quant à la diffusion de l'information. En ce sens, Simard (1997) explique qu'un écart est souvent observé entre le développement des connaissances issues du domaine scientifique et les pratiques pédagogiques. Dans le cadre de cette recherche, l'écart vient du fait que le courant de l'émergence de l'écrit constitue le cadre de référence des recherches effectuées depuis plus de deux décennies et que ses caractéristiques ne soient pas vraiment connues de la part des enseignantes.

Sources des savoirs

La recherche permet de constater que les enseignantes associent principalement leurs savoirs de la conscience de l'écrit et de son développement à ce qu'elles vivent dans l'action. Elles considèrent peu les savoirs théoriques acquis dans le cadre de leur formation académique attribuant ainsi leurs savoirs aux expériences vécues en milieux scolaires. Par contre, Durand (1996) et Mialaret (1996) nuancent l'apport des savoirs d'expérience auxquels les enseignantes accordent une grande importance. Ils affirment que, contrairement à une croyance qui semble plutôt

généralisée, les expériences des enseignantes n'enrichissent pas forcément leurs interventions éducatives. Ces dernières sont souvent reprises d'une année à l'autre et ce, sans égard aux besoins différents et particuliers de chaque élève.

Seulement le tiers des enseignantes considère que la formation initiale a contribué à la construction de leurs savoirs de la conscience de l'écrit et de son développement. De ce nombre, une seule enseignante affirmait qu'elle a pu établir des liens entre les cours suivis à l'université et les interventions éducatives de l'enseignante associée qui la recevait lors de son stage au préscolaire. Une autre enseignante précisait avoir beaucoup appris de l'enseignante associée avec qui elle a fait son stage à la maternelle. Toutefois, les interventions éducatives de cette participante s'inscrivent davantage dans le courant de l'intervention. Ces deux exemples attirent l'attention sur l'influence des modèles observés durant la formation initiale. De plus, il est possible que les enseignantes ne soient pas vraiment conscientes des traces laissées par les savoirs théoriques acquis à l'université.

Une enseignante soutenait que, sans vouloir dénigrer sa formation initiale, «les vrais apprentissages» se réalisent une fois dans le milieu scolaire. Ces propos rappellent ceux de Rey (2000) qui constate que très peu d'enseignantes considèrent les apports scientifiques à leur formation. Il semble même que, dès la formation initiale, les étudiantes aient tendance à valoriser davantage les cours qui fournissent directement des outils pédagogiques ainsi que les stages qui sont souvent perçus comme étant les véritables moments d'apprentissage. À ce propos Martineau (1998) explique que:

L'éducation est l'un des rares domaines où théorie et pratique ne font pas bon ménage. En effet, la culture pédagogique du milieu scolaire a souvent tendance à survaloriser l'expérience au détriment de la théorie et à nier la fonction essentielle de cette dernière dans l'exercice de la profession enseignante. En outre, il n'est pas rare d'entendre des enseignants ayant de

nombreuses années d'expérience inviter leur stagiaire à oublier rapidement les connaissances théoriques acquises à l'université ou encore remettre en question la pertinence de certains cours donnés aux futurs enseignants, ce qui alimente un préjugé défavorable à l'égard de la formation initiale des enseignants ou des sciences de l'éducation en général. (p.19)

Il existe donc des liens entre les résultats de la présente recherche et l'idée, largement véhiculée dans le milieu scolaire, que les savoirs s'acquièrent dans la réalité de la classe.

La dénonciation d'une enseignante quant au peu de place occupée par l'éducation préscolaire dans la formation initiale en enseignement rejoint les préoccupations de Beauséjour et de ses collaboratrices (2004) tout en fournissant un autre facteur aidant à la compréhension des résultats. Elles constatent que, malgré la révision des programmes de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, la place de l'éducation préscolaire est minimale dans la formation des futures enseignantes. Ces auteures parlent de l'insuffisance de la formation initiale en ces termes:

On peut se demander si, après la formation initiale, l'ensemble des futures enseignantes a acquis les compétences pour l'enseignement à l'éducation préscolaire et peut assumer l'important mandat de la maternelle. (Beauséjour et al., 2004, p. 32)

Dans l'ensemble des universités québécoises, il semble que les activités d'enseignement spécifiques à l'éducation préscolaire, incluant les cours et les stages, varient entre deux et trois ce qui représente moins de 10% de l'ensemble des cours suivis dans le cadre de la formation initiale. Théoriquement, les cours de didactique des disciplines scolaires devraient intégrer une dimension d'éveil pour les enfants du préscolaire mais généralement, cette dimension n'est pas prise en considération dans les cours (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001). Le peu de place faite à

l'éducation préscolaire dans le cadre de la formation initiale et l'absence de cours portant spécifiquement sur l'éveil à l'écrit pourraient expliquer les résultats obtenus.

Enfin, l'importance accordée aux savoirs d'expérience, le peu de place faite à l'éducation préscolaire dans la formation initiale, la diversité des expériences personnelles et professionnelles tout comme les difficultés d'accès à la formation continue, en début de carrière, aident à comprendre les résultats.

Rôle de la maternelle quatre ans

Cette étude révèle que les savoirs des enseignantes mettent en évidence les rôles généraux de la maternelle qui vise, notamment, à donner le goût de l'école aux enfants, mais ils s'éloignent des spécificités de la maternelle quatre ans. Toutefois, les résultats révèlent une connaissance erronée quant au rôle principal de la maternelle quatre ans de la part de toutes les enseignantes puisque aucune ne la considère comme une importante mesure préventive pour les enfants des milieux défavorisés. Elles voient plutôt en la maternelle quatre ans un service facilitant la transition entre la famille et l'école et qui pallie l'absence de Centres de la petite enfance dans les milieux ruraux.

Les résultats obtenus s'éloignent de ceux de nombreux travaux, effectués depuis plus d'une décennie, qui ont montré que les services éducatifs en milieux défavorisés visent à prévenir les difficultés d'apprentissage et à diminuer les retards scolaires en offrant aux enfants l'aide nécessaire (Au, 2000; Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992; Drolet, 1991; Martinez, 1994; Papillon et Rousseau, 1995; Yaden et al., 2000). En ce sens, Pagani et ses collaborateurs (2005) rappellent que l'absence d'interventions précoces a des retombées importantes pour les enfants issus des milieux défavorisés parce qu'ils sont moins bien préparés que les enfants mieux

nantis au moment de la rentrée scolaire. Des éléments présentés à la section suivante fournissent certaines explications.

Orientations pédagogiques de la maternelle quatre ans

La recherche indique qu'aucune enseignante ne sait que les orientations pédagogiques ministérielles relatives au préscolaire concernent, à la fois les maternelles quatre et cinq ans. Les résultats sont surprenants puisque le ministère de l'Éducation (2001) est explicite quant à la clientèle visée par ses orientations pédagogiques en précisant que:

Le programme d'éducation préscolaire incite l'enfant de 4 ou 5 ans à développer des compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, de la vie en société et à la communication. Soutenu par l'intervention de l'enseignante, il s'engage dans des situations d'apprentissage issues du monde du jeu et de ses expériences de vie, et commence à jouer son rôle d'élève actif et capable de réfléchir. (p.52)

La liberté pédagogique, rapportée par des enseignantes interrogées dans le cadre d'une étude menée par Lessard et Tardif en 2003, fournit une autre réponse aux résultats obtenus. Les enseignantes, ayant participé à cette recherche, expliquaient que cette liberté pédagogique se traduit par une supervision moins stricte de la part de la direction d'école, un programme moins contraignant ainsi que l'absence d'un calendrier d'activités et d'évaluations comme il en existe dans les classes primaires.

Somme toute, les résultats de cette étude mettent en évidence que les savoirs curriculaires des enseignantes sont peu développés malgré le fait qu'ils représentent le cadre de référence sur lequel devraient reposer la planification et l'évaluation des apprentissages. D'ailleurs, certains auteurs sont d'avis qu'une bonne connaissance

des programmes et de leurs orientations est essentielle à l'ensemble de la planification pédagogique (Gauthier, 1997; Tardif et al., 1991; Teale et Yokota, 2000). Considérant le fait qu'il n'existe pas de matériel didactique formel à l'intention du préscolaire, les savoirs curriculaires sont d'autant plus importants.

Synthèse

La recherche fournit des données fort intéressantes puisqu'elle permet de constater que les enseignantes possèdent très peu de savoirs théoriques et d'expérience au sujet de la conscience de l'écrit et du courant de l'émergence de l'écrit. Comme il l'a déjà été mentionné, ces savoirs sont d'une grande importance puisque comme l'explique le MEQ dans le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*, publié en 2001 :

Un maître ne peut soutenir de façon appropriée les élèves dans leurs apprentissages si son savoir ne déborde pas le cadre nécessaire, mais restreint des contenus indiqués dans les programmes scolaires. Si cela était, il serait aussitôt conduit à enseigner d'une manière mécanique en suivant à la lettre, servilement, les contenus des manuels ou du programme de formation. Il ne pourrait s'éloigner des contenus officiels ni créer des situations à partir des éléments qui émergent du contexte particulier de la classe. (p.61)

Selon les propos du MEQ (2001), en plus d'une bonne connaissance du contenu des programmes, des savoirs plus généraux sont nécessaires parce qu'ils permettent aux enseignantes de proposer des situations d'apprentissage qui correspondent mieux à la réalité de la classe et au contexte social dans lequel évoluent les enfants. En ce qui a trait à l'éducation préscolaire, les savoirs généraux sont d'une grande importance considérant l'absence de contenus disciplinaires.

5.2 Interventions éducatives

Après avoir discuté des résultats concernant les savoirs des enseignantes, cette seconde partie concerne les résultats relatifs à leurs interventions éducatives directes et indirectes.

5.2.1 Interventions directes

Les interventions éducatives directes sont discutées selon deux types d'activités, soit celles effectuées lors de la routine de l'accueil et les activités collectives impliquant la lecture et l'écriture.

Activités de routine lors de l'accueil

La recherche révèle que les interventions effectuées par les enseignantes, lors de la routine d'accueil, apportent une certaine contribution au développement de la conscience de l'écrit. Des correspondances peuvent être établies entre les résultats de la recherche et ceux de certains auteurs qui ont montré les bienfaits, sur l'appropriation de l'écrit, des activités effectuées lors de l'accueil. En ce sens, Lawhon et Cobb (2002) remarquent que la réalisation quotidienne de ces activités favorise la découverte et la compréhension de l'aspect fonctionnel de l'écrit tout en amenant les enfants à concevoir l'écrit comme un outil utile et signifiant pour eux. De plus, ces auteurs mentionnent que les activités de routine motivent les enfants et supportent de manière constante le développement de la conscience de l'écrit. Les pratiques des enseignantes observées vont donc dans le même sens que les recherches recensées.

Activités collectives

La recherche permet de découvrir que la moitié des enseignantes propose aux enfants des activités qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit. Par contre, les résultats de la recherche s'éloignent de ceux de certaines études, effectuées durant les dernières décennies, qui ont montré la nécessité de réaliser quotidiennement des activités de lecture et d'écriture. Ces dernières revêtent une importance particulière dans les milieux défavorisés où les enfants ont, généralement, des contacts moins fréquents avec l'écrit (Au, 2000; Neuman et al., 2000; Robinson-Smith, 1992; Strickland, 2000).

La recherche montre également que toutes les enseignantes planifient et lisent régulièrement des histoires aux enfants. Cependant, il semble que les interventions avant la lecture soient les plus effectuées lors de la réalisation de cette activité. Des travaux de recherche ont, toutefois, mis en évidence le fait que la contribution au développement de la conscience de l'écrit est tributaire des interventions qui sont effectuées avant, pendant et après la lecture. D'autres études ont aussi démontré que ces interventions sont importantes parce qu'elles engagent les enfants dans une réflexion cognitive et affective, d'où l'importance de faire des interventions qui mènent les enfants à de telles réflexions (Giasson, 2003; Giasson et Boisclair, 1996; Jamison Rog, 2001; Neuman et al., 2000; Thériault et Lavoie, 2004; Whitehurst et Lonigan, 2001).

Somme toute, les résultats peuvent être mis en relation avec ceux des travaux de Neuman et ses collaborateurs (2000) qui constatent que des pratiques pédagogiques inappropriées persistent dans certaines classes du préscolaire parce que les enseignantes croient que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur la maturation intellectuelle et ce, malgré le fait que de nombreuses recherches aient réfuté cette théorie. Les résultats de la présente recherche, tout comme ceux de

Neuman et ses collaborateurs (2000), mettent donc en évidence la pertinence de s'intéresser davantage aux savoirs et aux interventions éducatives des enseignantes du préscolaire.

5.2.2 Interventions indirectes

Les résultats discutés dans cette section concernent les interventions éducatives indirectes qui réfèrent à l'aménagement physique de la classe ainsi qu'à son organisation matérielle.

- *Aménagement physique des lieux*

L'aménagement physique des lieux s'intéresse aux aires de jeux symboliques ainsi qu'au matériel éducatif qu'elles contiennent. L'aménagement d'un coin lecture et d'un coin écriture, leur contenu ainsi que leur accessibilité sont discutés dans cette section.

Aires de jeux symboliques

Les résultats de la recherche révèlent que les six classes mettent à la disposition des enfants des aires de jeux symboliques, mais le matériel écrit y est peu présent, voire absent dans certaines classes. Toutefois, il importe de spécifier que dans les aires de jeux où ce matériel est disponible, il est lié aux rôles exploités permettant ainsi aux enfants de développer des comportements de lecteur et de scripteur tout en découvrant les fonctions de l'écrit.

Ces résultats rejoignent le constat fait par le Conseil supérieur de l'éducation (1999) qui observe que les enseignantes de la maternelle accordent peu d'importance à l'aménagement des aires de jeux symboliques. Ce phénomène fait en sorte que les

enfants n'y réalisent que des activités peu significantes. Il soutient qu'un aménagement planifié et adéquat des aires de jeux symboliques entraînerait une augmentation de la qualité du jeu des enfants tout en favorisant le développement de certains aspects du langage oral et écrit.

Il semble que l'importance du rôle des jeux symboliques dans le développement de la conscience de l'écrit soit méconnue des enseignantes. Comme le constate Roskos (2000), les parents, bon nombre d'enseignantes et les adultes en général, ne voient pas toutes les possibilités pédagogiques offertes par les jeux symboliques pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit. Ce constat constitue un argument pour expliquer les résultats de la recherche. Un important travail de diffusion s'avère donc nécessaire pour faire connaître les nombreux bénéfices des jeux symboliques sur l'appropriation de l'écrit.

Coin lecture

Les résultats font ressortir qu'aucune des classes visitées n'a aménagé un coin lecture, tel qu'il est défini dans le cadre théorique (chapitre II). Par contre, tous les enfants ont accès à une bibliothèque de classe, mais le nombre de livres offerts est limité (environ un livre par enfant) et le contenu de la bibliothèque varie peu durant l'année.

La recherche indique que la collation et l'attente qu'une activité en cours soit terminée sont les principales occasions pour les enfants d'explorer librement les livres. Le caractère déversoir de cette activité leur offre peu de moments, entre autres, à ceux qui ont un rythme plus lent, de manipuler quotidiennement les livres. L'importance de la manipulation des livres dans le développement de la conscience de l'écrit semble méconnue des enseignantes.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'enquête réalisée par Giasson et Saint-Laurent en 1999. Cette étude, effectuée auprès de 247 classes dont 29 du préscolaire, portait sur trois facteurs de motivation à la lecture, soit la période de lecture personnelle, la lecture faite aux élèves ainsi que la présence d'une bibliothèque ou d'un coin lecture dans la classe. Les résultats révèlent que peu de temps libre est prévu pour l'exploration libre des livres à la maternelle puisque 58% des classes de maternelle n'offrent pas aux enfants de période de lecture personnelle.

Coin écriture

Selon les résultats, seulement deux classes multiâges avaient aménagé un coin écriture, mais son accessibilité était réservée aux enfants de cinq ans. Bien que les enseignantes aient toutes affirmé ne pas brimer les enfants qui manifestent le désir d'écrire, elles ne semblent pas les encourager à le faire. Les résultats indiquent que les enseignantes de la maternelle quatre ans n'aménagent pas de coin écriture pour les enfants. Ces résultats s'éloignent de ceux d'une recherche menée par Cruikshank (2001) qui a montré que les enfants de quatre ans peuvent faire des acquis importants quant au processus d'écriture et ce, à l'intérieur d'une courte période lorsqu'ils vivent des expériences pertinentes d'écriture. Par ailleurs, l'intégration d'un coin écriture pourrait favoriser l'émergence de comportements de scripteur chez les enfants d'âge préscolaire qui découvrent le processus d'écriture. De manière générale, les résultats relatifs à l'aménagement d'un coin écriture ne correspondent pas à ce qui est véhiculé dans la communauté scientifique (Cruikshank, 2001; Mandel-Morrow, 1989, 2000; Whitehurst et Lonigan, 2001).

- *Organisation matérielle*

La recherche révèle que l'ensemble des enseignantes accorde de l'importance à la présence de supports écrits dans l'environnement. Toutes ont affirmé que les enfants doivent être en présence de l'écrit pour découvrir son utilité. Par contre, les résultats montrent que les enseignantes ne semblent pas familières avec les différentes fonctions de la communication conséquemment, les supports écrits présents dans la classe sont peu diversifiés et la plupart d'entre eux sont affichés durant toute l'année. Comme l'explique Girard (1989), il est important en enseignement de connaître ces fonctions pour en favoriser des usages variées.

Ces résultats surprennent puisqu'une approche fonctionnelle de la découverte de l'écrit est préconisée depuis la fin des années 70 pour permettre aux enfants d'âge préscolaire de découvrir les caractéristiques spécifiques de l'écrit (Teale et Yokota, 2000). De plus, différents auteurs sont d'avis que cette découverte exerce une influence positive sur la motivation intrinsèque des enfants qui constatent les avantages reliés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Afflerback, 1998; Girard, 1989; Goodman et Goodman, 1980; MEQ, 2003b; Strickland, 2000; Teale et Yokota, 2000). En ce sens, Thériault (1995) mentionne que la découverte par les enfants des intentions de communication dépend de leurs interactions entre le matériel écrit de leur environnement et les interventions des adultes.

Les résultats diffèrent donc de ce qui est connu de la communauté scientifique depuis le début des années 1980. Girard (1989) explique que, déjà à cette époque, Goodman et Goodman (1980) défendaient l'influence de la présence et de la fréquence des supports écrits de l'environnement sur le développement de la conscience de l'écrit des enfants. Ils précisait que la maternelle constitue un lieu fort intéressant pour éveiller les enfants aux différentes fonctions de la communication écrite. Somme toute, la recherche réitère la nécessité de sensibiliser

les enseignantes à cet aspect de l'intervention indirecte sur le développement de la conscience de l'écrit.

Synthèse

Cette recherche montre que les interventions éducatives des enseignantes contribuent très peu, voire pas du tout dans certains cas, au développement de la conscience de l'écrit. De manière générale, les enfants ont peu d'occasions de manipuler l'écrit puisque seulement la moitié des enseignantes propose des activités liées au développement de la conscience de l'écrit.

Il importe de spécifier que les enfants de quatre ans qui profitent de telles activités sont intégrés à des classes multiâges. Quant aux autres, ceux des groupes composés exclusivement d'enfants âgés de quatre ans, ils vivent plutôt des exercices décontextualisés et préscolarisants, sans lien avec le développement de la conscience de l'écrit.

Il est également constaté qu'il y a peu de liens entre les interventions éducatives observées et les orientations ministérielles. En l'occurrence, dans les différentes aires d'activités, l'accent est souvent mis sur le jeu pour jouer plutôt que sur le jeu qui offre des défis évolutifs. L'influence des savoirs issus de la tradition pédagogique (Gauthier et al., 1997) tout comme la liberté pédagogique (Lessard et Tardif, 2003), dont il a été question lors de la discussion des résultats relatifs aux orientations pédagogiques de la maternelle quatre ans, pourraient expliquer les écarts observés entre les interventions éducatives des enseignantes.

5.3 Relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit

Dans un premier temps, les résultats révèlent l'existence de relations entre les savoirs exprimés par les enseignantes et leurs interventions éducatives. Ceci signifie que les enseignantes qui ont manifesté des savoirs relevant principalement du courant de l'émergence de l'écrit sont celles qui effectuent le plus d'activités contribuant au développement de la conscience de l'écrit. Quant aux enseignantes qui ont exprimé des savoirs qui sont davantage associés au courant de l'intervention, leurs interventions éducatives suggèrent surtout des exercices décontextualisés qui visent à préparer les enfants à la lecture et à l'écriture.

Toutefois, très peu de relations sont observées avec le courant de l'émergence de l'écrit et ce, bien que des liens de ressemblance soient observés entre les savoirs et les interventions éducatives des enseignantes. Un certain chevauchement est même constaté entre les courants de l'intervention et celui de l'émergence de l'écrit tant aux niveaux des savoirs que des interventions éducatives des enseignantes. Les propos de Simard (1997) aident à la compréhension des résultats lorsqu'il affirme que:

En fait, dans la réalité scolaire, on constate qu'un nouveau courant pédagogique ne se substitue jamais intégralement à l'ancien. Il faut du temps pour que s'opère véritablement le changement, l'espace d'une ou de deux générations d'enseignants. Dans la classe de langue première, les courants ont tendance à se chevaucher plutôt qu'à s'exclure. (Simard, p. 41)

De plus, les savoirs issus de la tradition pédagogique constituent un autre facteur à considérer pour comprendre les résultats. Selon Gauthier et al. (1997), les enseignantes arrivent en classe avec des conceptions préconçues issues de leur passé d'élève et en dépit de ce qu'elles ont pu apprendre, elles auraient tendance à enseigner comme on leur a enseigné. Il précise que leurs interventions sont alors

principalement composées de trucs et de démarches qui les aident dans leurs actions quotidiennes.

L'écart entre les connaissances scientifiques et les pratiques pédagogiques rapportées par certains auteurs fournit également d'autres éléments d'explication (Neuman et al., 2000; Simard, 1997; Teale et Yokota, 2000). En ce sens, Simard (1997) situe bien ce phénomène en précisant que :

Dans le domaine de l'éducation, il convient de distinguer les modèles d'enseignement préconisés et les habitudes des enseignants. Il existe souvent un écart entre la théorie et la pratique, entre ce qui est souhaité par les théoriciens, les chercheurs ou les didacticiens et ce qui se fait réellement en classe. (pp. 40-41)

Cet écart entre les savoirs scientifiques et la pratique a été constaté chez les tiers des enseignantes. En effet, leurs savoirs et leurs interventions éducatives relèvent du courant de l'intervention, considéré durant les années 70 alors, que les assises théoriques du développement de la conscience de l'écrit sont associées au courant de l'émergence de l'écrit, apparu au cours des années 80. Il y a lieu de croire que cet écart puisse affecter l'efficacité des interventions effectuées en classe. Considérant l'influence des savoirs sur les pratiques, certains auteurs dont Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) sont d'avis que les savoirs issus de la recherche pourraient aider les enseignantes à renouveler leurs pratiques tout en les rendant plus efficaces. À cet effet, ils affirment que la formation à l'enseignement devrait favoriser l'initiation à la recherche afin qu'au terme de leur formation initiale, les étudiantes puissent repérer, comprendre et utiliser les savoirs scientifiques.

Enfin, les propos de Brodeur, Deaudelin et Bru (2005) rejoignent ceux de Jamison Rog (2001) qui soutient que pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit, les enseignantes doivent avoir une bonne compréhension des

programmes, des processus d'apprentissage et du développement de l'enfant. Il est important qu'elles s'intéressent aux recherches effectuées dans le domaine de l'écrit et de la pédagogie afin qu'elles puissent proposer des activités basées sur les plus récentes données de recherche. À cet effet, il y aurait peut-être lieu de questionner la place qu'occupe la recherche dans la formation initiale.

5.4 Validité des résultats et limites de la recherche

Cette étude de cas multiples a été menée avec un effort de minutie et de rigueur afin que les conclusions soient les plus représentatives de la réalité observée et qu'elles aient, éventuellement, des retombées dans les milieux scolaires, comme le suggère Merriam (1998). Dans le cadre de cette recherche, la technique de triangulation utilisée visait à assurer la validité des résultats. La triangulation mise de l'avant par Lincoln et Guba (1985) réfère à la constitution d'un triangle où des pistes d'investigation diverses sont considérées pour se corroborer mutuellement. Ce choix fut justifié, entre autres, par les propos de Karsenti et Demers (2004) qui constatent que la triangulation est considérée par de nombreux chercheurs comme étant la méthode de validation des données la plus efficace lors d'une étude de cas. Ici, elle a été appliquée par l'addition du corpus de données des entretiens réalisés avec les enseignantes à celui des observations en classe.

La triangulation des méthodes a permis de combler les lacunes de chaque outil de la collecte des données (Savoie-Zajc, 2004). L'entretien semi-dirigé a donc été combiné avec l'observation en classe pour contrer ses limites et assurer une plus grande valeur des informations obtenues. De plus, utilisée en complémentarité de l'entretien, l'observation a permis d'identifier certaines différences entre le discours

des enseignantes à propos de leurs interventions éducatives et leurs interventions effectives.

La principale limite de l'entretien venait du fait que les participantes pouvaient répondre en fonction des attentes de la chercheuse par souci de lui rendre service ou encore afin de projeter une image positive (Savoie-Zajc, 1997; Pourtois et Desmet, 1988). L'observation en classe devenait donc une stratégie destinée à compenser cette potentialité. Quant à l'observation, la subjectivité de la chercheuse constituait sa principale limite (Laperrière, 1997). Afin que cette subjectivité ne contamine pas le choix des situations à observer, sa perception de ces situations et ses analyses, la chercheuse a mis en place certains mécanismes pour minimiser les biais et, conséquemment, augmenter la valeur scientifique des résultats (Pourtois et Desmet, 1988).

Comme le suggère Savoie-Zajc (2000), la chercheuse a pris soin d'identifier clairement les sources de ses données empiriques et analytiques. Elle a accordé le même intérêt à chaque participante. Roy (2004) mentionne que la tenue régulière d'un journal de recherche est un moyen d'atteindre la validité des résultats. Ainsi, des notes ont été consignées à la suite de chaque observation afin de limiter la sélectivité et ces notes tendaient à être exhaustives. De plus, après chaque entretien et observation en classe, des informations relatives aux conditions de déroulement, des réflexions ainsi que des pistes d'interprétation étaient consignées dans le journal de recherche. Cette démarche aidait la chercheuse à se distancier et à prendre conscience de ses propres biais.

L'addition des données issues des outils de recherche constituait, certes, une certaine triangulation mais c'est aussi par le croisement des données au cours de la démarche d'analyse des cas que la triangulation a été mise en application. Enfin, la

juxtaposition des résultats des participantes a donc permis une représentation la plus juste possible de la réalité observée.

Par ailleurs, cette recherche présente certaines limites qu'il importe de mentionner. En ce sens, l'étude de cas offre de nombreux avantages dont celui de faire une étude approfondie d'un nombre restreint de cas choisis en fonction de certains critères. Or, considérant le nombre limité de classes de maternelle quatre ans dans la région étudiée, les cas ont été recrutés selon deux critères uniquement: enseigner à la maternelle quatre ans dans un milieu rural ou urbain et occuper le poste durant toute l'année scolaire. Il aurait été intéressant de comparer les savoirs et les interventions éducatives d'enseignantes qui sont en début, en milieu et en fin de carrière. Le fait de ne pas avoir tenu compte des années d'expérience à l'éducation préscolaire des participantes constitue aussi une autre limite. Le sexe des cas recrutés aurait été une autre variable à considérer et ce, bien qu'il faille reconnaître que les enseignants masculins sont peu nombreux au préscolaire. Le recrutement des cas représente donc une limite.

A priori, l'étude de cas ne vise pas la généralisation des résultats. Par contre, une étude de cas multiples permet de dégager des conclusions pour l'ensemble des cas étudiés (Gagnon, 2005). Étant orientés par les milieux de vie des participantes, les résultats produits par cette étude constituent donc des savoirs contextuels (Savoie-Zajc, 2000). La comparaison des résultats à ceux d'études effectuées dans d'autres milieux, similaires ou non, serait intéressante.

Une autre limite relève des choix qu'a dû faire la chercheuse au moment de l'analyse des données. En effet, l'utilisation d'une combinaison de techniques de collecte de données a généré une quantité importante d'informations faisant en sorte que les possibilités d'analyse n'ont pas toutes été exploitées. L'analyse des interventions directes a été faite sans considération pour les différents types

d'activités comme les jeux libres, les activités dirigées, les ateliers, les projets et les activités déversoirs. De plus, les interventions ont été analysées sans égard à leurs différentes formes (individuelles/collectives, planifiées/spontanées, verbales/non verbales). Quant aux interventions indirectes, la chercheure a choisi de ne considérer que les aires de jeux symboliques, le coin lecture et le coin écriture parce que ces aires d'activités sont généralement présentes dans toutes les classes. Le matériel contenu dans les aires d'activités comme le coin des sciences ou des arts plastiques, par exemple, n'a donc pas été analysé.

Ce chapitre a discuté les résultats de la recherche. En premier lieu, la discussion a permis d'établir des relations de ressemblances et de différences entre les résultats de cette étude et les connaissances scientifiques quant aux savoirs des enseignantes au sujet de la conscience de l'écrit, des acquisitions favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du courant de l'émergence de l'écrit, des sources de savoirs, du rôle de la maternelle quatre ans ainsi que des orientations pédagogiques de la maternelle quatre ans. De plus, les résultats relatifs à leurs interventions éducatives directes et indirectes ont également été discutés tout comme les relations entre les savoirs, les interventions éducatives et le courant de l'émergence de l'écrit. Enfin, la validité des résultats ainsi que les limites de la recherche ont également été abordées.

CONCLUSION

Avec l'intention d'augmenter le corpus de connaissances dans le créneau des recherches sur l'éveil à l'écrit au préscolaire et le rôle des enseignantes, une avenue encore peu étudiée par la communauté scientifique avec les enfants de quatre ans en milieux défavorisés principalement en zone rurale, cette étude visait à connaître les savoirs et les interventions éducatives de six enseignantes de la maternelle quatre ans à propos du développement de la conscience de l'écrit et de mettre en relation ces savoirs et ces interventions éducatives avec le courant de l'émergence de l'écrit. Pour procéder à l'étude de ces six cas, une démarche de recherche qualitative a été privilégiée avec l'utilisation de deux techniques de collecte des données, soit l'entretien semi dirigé et l'observation en classe. Aller à la rencontre de ce groupe d'enseignantes pour recueillir leurs propos au sujet de la conscience de l'écrit et de son développement chez les enfants, prélever des données en milieu naturel, soit dans le milieu de pratique ont constitué une approche originale pour appréhender l'objet de recherche.

Quels sont les apports de cette thèse au plan théorique? Quelles retombées offre-t-elle au niveau pratique? Quelles autres études pourront être conduites dans la suite de cette recherche? Tels sont les principaux éléments qui font l'objet de cette conclusion.

Sur le plan théorique, les résultats de la recherche s'avèrent très instructifs. Ils indiquent d'abord que la conscience de l'écrit de même que le courant de l'émergence de l'écrit sont peu connus de la part des enseignantes. Celles-ci ne sont pas en mesure

de signifier clairement ce qu'est la conscience de l'écrit et d'en dégager les composantes de manière structurée. Toutefois, les enseignantes responsables de classes réunissant des enfants de quatre et cinq ans sont celles qui ont une meilleure connaissance des composantes et des savoirs essentiels de la compétence *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*; des éléments associés au développement de la conscience de l'écrit. De plus, fait étonnant, les enseignantes ne savent pas que les orientations ministérielles, énoncées dans le volet d'éducation préscolaire du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), concernent tout autant la maternelle quatre ans que la maternelle cinq ans.

En outre, les résultats de l'étude mettent en évidence le fait que les interventions éducatives directes et indirectes pratiquées par ces enseignantes contribuent peu au développement de la conscience de l'écrit. Les résultats montrent que les enfants ont peu d'occasions de manipuler la lecture et l'écriture au sein d'activités réelles et signifiantes. Dans le cadre de cette étude, force est de constater que les enfants des classes de quatre ans vivent surtout des exercices décontextualisés et réalisés avec l'intention de les préparer à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. Cependant, les enfants de quatre ans faisant partie de classes accueillant des enfants de quatre et cinq ans effectuent davantage d'activités qui contribuent au développement de leur conscience de l'écrit.

En ce qui a trait aux relations entre les savoirs et les interventions éducatives des cas étudiés, les enseignantes qui ont exprimé des savoirs relevant principalement du courant de l'émergence de l'écrit font vivre aux enfants beaucoup plus d'activités qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit. Par ailleurs, les interventions composées majoritairement d'exercices décontextualisés ont été principalement observés chez les cas ayant énoncé des savoirs associés au courant de l'intervention. Malgré les relations entre les savoirs et les interventions, peu de liens

peuvent être faits entre les savoirs, les interventions et le courant de l'émergence de l'écrit. Ce résultat se révèle intéressant car il permet de reconnaître que des pas sont à franchir par les enseignantes pour actualiser, dans leur classe, ce courant qu'est l'émergence de l'écrit.

Au niveau des retombées pratiques, cette thèse invite fortement à s'intéresser à la place du développement du langage écrit et de l'éducation préscolaire dans la formation initiale des futures enseignantes. Quelles modifications pourraient être apportées aux programmes de formation universitaire pour que les enseignantes novices intègrent la profession en possédant suffisamment de savoirs et de savoirs faire afin que les enfants d'âge préscolaire profitent pleinement de la période d'émergence de l'écrit? Nos résultats ouvrent la voie à certaines pistes de changement. Il y aurait lieu de se pencher sur le contenu des cours portant sur le lire-écrire afin de se demander si ce contenu se révèle suffisant pour la formation d'enseignantes compétentes à intervenir auprès d'enfants de quatre ans de milieu défavorisé au regard de l'éveil à l'écrit. Dans les programmes universitaires québécois de formation à l'enseignement, la plupart des universités offrent actuellement deux cours qui traitent spécifiquement de l'éducation préscolaire. Il est à propos de se demander si cela s'avère suffisant pour permettre aux futures enseignantes de se représenter toute l'importance de ce niveau dans le parcours scolaire de l'élève. Plus particulièrement pour qu'elles s'approprient l'ensemble des fondements épistémologiques, théoriques et praxéologiques reliés à l'éducation préscolaire, des connaissances essentielles comme celles relatives au milieu socioéconomique, au rôle de l'écrit et à son éveil, des variables clés dans le cheminement scolaire des élèves. De plus, il s'avère important de mettre en place des dispositifs pour favoriser la diffusion et le réinvestissement des résultats de recherches dans les pratiques pédagogiques des enseignantes en situation de travail.

En ce qui a trait aux avenues de recherche possibles dans la foulée de la présente étude, elles sont multiples. Cette étude montre qu'un important travail de sensibilisation reste à faire quant à l'apport de la maternelle quatre ans sur le cheminement scolaire des enfants provenant de milieux défavorisés. Étonnamment, l'aspect préventif de la maternelle quatre ans est méconnu de l'ensemble des enseignantes et, dans le contexte de cette étude, ce service est davantage considéré comme une mesure qui comble l'absence de Centres de la petite enfance. Il pourrait donc être intéressant d'étudier l'efficacité des interventions éducatives faites dans les classes de maternelle quatre ans quant au développement de la conscience de l'écrit compte tenu du fait que les interventions auront les effets attendus sur le cheminement scolaire des enfants dans la mesure où tous les enjeux de ce service seront bien compris et considérés.

Plusieurs constats issus de cette étude exposés ci-haut suggèrent qu'une recherche de développement suivie d'une recherche évaluative pourraient permettre l'élaboration et la vérification des effets d'un programme d'éveil à l'écrit spécifiquement pour les enfants de quatre ans. Ce programme devrait comporter des indications destinées à développer la capacité des enseignantes à intervenir de manière éclairée auprès des élèves.

D'éventuelles démarches de recherches collaboratives impliquant, entre autres, des chercheuses et des enseignantes, dans une visée de construction conjointe des connaissances, pourraient également être envisagées. Par exemple, la mise en place d'une structure d'accompagnement constitue une avenue intéressante. À cette fin, des enseignantes reconnues pour leur expertise au sujet de l'éveil à l'écrit agiraient en mentors auprès d'enseignantes moins expérimentées pour supporter celles qui en sont à leurs premières expériences au préscolaire. Aussi, suite aux commentaires de certaines enseignantes, qui ont identifié quelques difficultés reliées au fait que les classes en milieux ruraux regroupent des enfants d'âges différents, le

contexte de la classe multiâge au préscolaire pourrait également être l'objet de recherches de ce type.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. London: The MIT Press.
- Afflerback, P. (1998). Reading Assessment and Learning to Read. In J. Osborn et Lehr, F. (Dir.), *Literacy for all Issues in teaching and learning* (pp.239-263). New York: The Guilford Press.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Anders, P.L, . Hoffman, J.V. & Duffy, G.G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challengers. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume III* (pp.719-742). Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Au, K.H., (2000). Literacy instruction for young children of diverse backgrounds. In D.S., Strickland et L. Mandel Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp.35-45). Newark: International Reading Association.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz Nathan.

- Beauséjour, G., Boily, F., Jacques, M. et Thériault, J. (2004). *L'évolution de la profession enseignante à l'éducation préscolaire*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation. Association d'éducation préscolaire du Québec.
- Béliveau, D., Deslauriers, J-P., Groulx, L-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A, P. et Poupart, J-M. (1998). Présentation (pp. XXI-XXIX). Dans J-M. Poupart, L-H. Groulx, R. Mayer, J-P., Deslauriers, A., Laperrière & A.P. Pires. *La recherche qualitative. Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Besse, J.M (2001). L'accès au principe phonographie: ce que montrent les écritures approchées (pp.130-158). Dans G. Chauveau (Dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.K. (1998). *Qualitative Research for Education An Introduction to Theory and Methods* (3e éd.). Needham Heights : Alllyn & Bacon.
- Boudreau, M. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle, *Éducation et francophonie*, 34(2), 189-212.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Brodeur, M. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves, *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-83.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 3-12.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. & Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés en lecture chez les enseignantes de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54.
- Brodeur, M., Valois, P., Dussault, M. et Villeneuve, P. (1999). Validation d'un questionnaire sur les croyances et les pratiques des enseignants de la maternelle à propos des habiletés métaphonologiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(1), 17-29.
- Bromley, K. (2000). Teaching young children to be writers. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp.111-120). Newark: International Reading Association.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Charlier, É. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp.97-117). Paris: De Boeck & Larcier S.A.
- Clay, M.M. (1966). *Emergent reading behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. Auckland (NZ): University of Auckland.

- Clay, M.M. (1979). *Reading: Patterning of Complex Behavior*. Auckland (NZ): Heinemann Educational Books.
- Clay, M.M. (1989). Concepts about print in english and others languages. *The Reading Teacher*, 42 (4), 268-276.
- Cloutier, R., Fortin, C. et Paradis, A. (1989). L'apprentissage précoce de la lecture chez des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Apprentissage et socialisation*, 12(3), 165-172.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1992). *Zoom sur la maternelle Guide d'accompagnement*. Montréal: Conseil scolaire de l'éducation.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1993). *Réussir à la maternelle. Instrument de réflexion sur les maternelles 5 ans temps plein en milieux défavorisés*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1996). *Contre l'abandon scolaire au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire. Avis à la ministre de l'éducation*. Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite des filles et des garçons. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Corcoran Nielsen, D. et Monson, D. (1996). Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 259-271.

- Crawford, P.A. (1995). Early literacy: Emerging perspectives. *Journal of Reading Research in Childhood Education*, 10(1), 71-86.
- Cruikshank, M. (2001). The Emergent Writing Process of a Preschool Childhood. *International Journal of Early Childhood*, 33(2), 10-17.
- Deaudelin, C. (1995). Les ressources technologiques au préscolaire: théorie et pratique. Dans N. Royer (Dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (pp. 223-253). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 175-183.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S (2003). The discipline and practice of qualitative research. Dans N.K. Denzin, & Y.S.Lincoln (Éds), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.1-45). California; Sage Publications.
- Deslauriers, J-P. (2005). La recherche qualitative. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Dir.), *Recherche psychosociale* (pp. 407-433). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doucet, M. (1995). Lire des histoires aux enfants: un moment privilégié de complicité affective, intellectuelle et sociale. *Revue trimestrielle de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 33(3), 11-14.

- Doucet, M. (1998). *Le matériel bloc au cœur de l'activité cognitive et sociale de l'enfant à la maternelle*. Thèse de doctorat (inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. Toulouse: Éditions Privat.
- Drolet, M. (1991). L'enseignement en milieu défavorisé: des pratiques pédagogiques ajustées à la socio-culture. *Apprentissage et socialisation*, 14(1), 19-30.
- Drolet, M. (1992). L'enseignement en milieu socio-économiquement faible: des pratiques pédagogiques ajustées aux caractéristiques socioculturelles. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire: Réflexions et pratiques* (pp.104-119). Québec: Éditions St-Martin.
- Dumaine, J. (1993). *Boutures d'écrits. Guide pratique pour une approche naturelle à l'écrit chez les enfants entre quatre à six ans*. Ontario: Centre de formation franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires Françaises.
- Enfilis-Leger, F. (1994, Mars-Avril). L'école: un lieu stimulant pour développer le goût de lire ? *Vie pédagogique*, 88, 30-31.
- Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 160(4), 25-39.

- Ferreiro, E. (1990). *How children construct literacy*. Delaware: International Reading Association.
- Ferreiro, E. (1996). Processus d'acquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire. Dans J. Fijalkow (Dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp.17-32). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique.
- Fitzgerald, J., Schuele, C.M. et Roberts, J. (1992). Emergent literacy: What is it and what does the teacher of children with learning disabilities need to know about it ? *Reading and Writing Quarterly*, 8, 71-85.
- Fournier, S. (1999). La littérature de jeunesse en classe maternelle. *Revue trimestrielle de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 37(2), 7-8 et 24.
- Freebody, P. et Freiberg, J. (2001). Re-discovering practical reading activities in homes and schools, *Journal or Research in Reading*, 24(3), 222-234.
- Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (Dir.), *Le savoir des enseignants ; que savent-ils?* (pp.187-206). Montréal: Éditions Logiques.

- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (1989). Didactique de la lecture: premiers apprentissages et compréhension de textes. Dans G. Gagné et G-R. Roy (Dir.), *Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises* (pp.89-109). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Giasson, J. (1995). *LA LECTURE De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVIIe congrès de l'Organisation Mondiale de l'Éducation Préscolaire (OMEP), juillet, Québec.
- Giasson, J. (2003). *LA LECTURE De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire. De l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue Canadienne de l'Étude de la Petite Enfance*, 5(1), 95-106.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1998). Conscience phonologique et émergence de la lecture. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (Dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (pp.163-189). Montréal: Éditions Logiques.

- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie.
- Gilabert, H. (1992). *Apprendre à lire à la maternelle*. Paris: ESF Éditeur.
- Girard, N. (1989). *Lire et écrire au préscolaire, un pas vers l'autonomie*. Laval: Mondia éditeur.
- Girard, N. (1997). *Tous Azimuts*. Boucherville: Graficor.
- Gombert, J.E. (1993). Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit. Dans J-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Dir.), *Lecture-écriture: acquisition. Les actes de la Villette* (pp.241-252). Paris: Nathan.
- Goodman, K. et Goodman, Y. (1980). Reading is natural. *Apprentissage et socialisation*, 3(2), 107-124.
- Goodman, Y. (1982). Concepts about print. In M.M Clay (Ed.), *Observing young readers. Selected papers* (pp.83-88). New Hampshire: Heinemann Educational Books.

- Goodman, Y. (1983). Beginning reading development: Strategies and principles. In R.P. Parker et F.A. Davis (Eds.), *Developing literacy* (pp.63-88). Delaware: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1984). The developement of initial. In H. Goelman, A. Oberg et F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp.103-109). London: Heineman Educational Books.
- Goodman, Y. (1986). Children becoming to know literacy. In W.H. Teale et E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and Reading* (pp.1-13). Norwood, N.J.: Ablex.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Grawitz, M. (1986). *Méthodes des sciences sociales* (7e éd.). Paris: Dalloz.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin et Y.S. Loncoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks (CA) : SAGE Publications.
- Guillemette, F. (2006). Introduction. Approches inductives 1. *Recherches qualitatives*, 26(2), iii-v.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Butler et Tanner.

Herman, H.S. et Mistry, J. (1991). *Impact of preschool on the development of early literacy*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, United States.

International Reading Association. (2000). *Excellent Reading Teacher. A Position Statement of the International Reading Association*. Newark: Auteur.

Jaffré, J-P., Bousquet, S. et Massonnet, J. (1999). Retour sur les orthographes inventées. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 81-90.

Jamison Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark: International Reading Association.

Jobin, M. (1998). L'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) au préscolaire. *Revue trimestrielle de l'association d'éducation préscolaire du Québec*, 36(1), 28.

Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp.209-233). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Kreza, M. (2006). Parle-t-on de didactique de la lecture en grande section de maternelle? Quelle est l'identité disciplinaire et didactique de cet objet d'enseignement-apprentissage? *La Lettre de l'Association*, 39(2), pp. 19-23.

La Brecque, A. (1990). *Écritôt, la conscience de l'écrit*. Ville Mont-Royal: Modulo.

- Laperrière, A. (1997). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (p.241-262). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2004). L'observation directe. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (pp.269-291). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, L. (1989). *Étude sur le développement de l'écrit d'enfants de classe maternelle*. Mémoire de maîtrise (inédit). Chicoutimi: Université du Québec.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001, Mai). *La formation à l'enseignement préscolaire : des comptéences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*, étude préparée pour le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001: Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures, Québec.
- Lavoie, N. (1989). *Évolution de l'écriture chez des enfants de première année du primaire*. Mémoire de maîtrise (inédit). Ste-Foy: Université Laval.
- Lawhon, T. et Cobb, B., J. (2002). Routines that build emergent literacy skills in infants, toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.
- Le Deun, E. (1999). Gérer sa classe maternelle en rendant les enfants autonomes. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 619-651.

Lenoir, Y. (2000). Éléments de problématiques: quels rapports curriculaires établir entre dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels? *Éducation et francophonie revue scientifique virtuelle*, 28(2). Texte récupéré le 27 février 2001 de <http://www.acelf/c/revue/index.php>

Lenoir, Y., Larose, F., Daudelin, C., Kalubi, J-C. et Roy, G-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, 4(4). Texte récupéré le 10 février 2007 de <http://www.espritcritique.com>

Lenski, D. S., Wham, M. A. et Griffey, D.C. (1998). Literacy Orientation Survey: A Survey to Clarify Teachers' Beliefs and Practices. *Reading Research and Instruction*, 37(3), 217-236.

Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois 1960-1990*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles AMS.

Lévesque, J-Y. (1991). *Le concept de douance. Une construction sociale*. Pointe-au-père: Éditions de la mer.

Liberman, I. Y. et Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading; A tutorial. In L. Rieben et C.A. Perfetti (Eds), *Learning to read : Basic research*

and its implications (pp.3-28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Californie : Sage.

Lomax, R.G. et McGee, L.M. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 237-256.

Malgraive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.

Mandel-Morrow, L. (1989). *Literacy development in early years Helping children read and write*. New Jersey: Prentice Hall.

Mandel-Morrow, L. (2000). Organizing and managing a language arts block. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.83-98). Newark: International Reading Association.

Martineau, R. (1998, Septembre-Octobre). La théorie: une alliée nécessaire, *Vie pédagogique*, 108, 19-23.

Martinez, J-P. (1994). L'échec en lecture au cœur du désengagement scolaire. Dans L. Langevin (Dir.), *L'abandon scolaire On ne naît pas décrocheur!* (pp.123-140) Montréal: Les Éditions Logiques.

McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, N., Cox, S., Potter, N.S., et al. (2002). *Beginning Literacy: Links Among Teacher Knowledge, Teacher*

Practice, and Student Learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.

McKenna, M.C., Labbo, L.D. et Reinking, D. (2003). Effective use of technology in literacy instruction. Dans L. Mandel-Morrow, L. B. Pressley et M. Gambrell (Eds), *Best practices in literacy instruction* (2nd ed.) (pp. 307-331). New York: The Guilford Press.

McLane, J.B. et McNamee, G.D. (1990). *Early literacy*. London: Harvard University Press.

McMahon, R., Richmond, M.G. et Reeves-Kazelski, C. (1998). Relationships between kindergarten teachers' perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 173-181.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Merriam, S.B. and Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans J. M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.161-187). Paris: Presses universitaires de France.

Miles, M.B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (éd. rév.). Paris: de Boeck.

Ministère de la Culture et des Communications (1998). *Le temps de lire un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1997). *Éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2003a). *Un cadre de référence pour vos projets en émergence de l'écrit*. Montréal : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation (2003b). *Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. et Morin, M-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Morais, J. et Robillart, M. (1998). *Apprendre à lire. Au cycle des apprentissages fondamentaux*. Centre national de documentation pédagogique: Éditions Odile Jacob.
- Morin, J. (2002). *LA MATERNELLE Histoire, fondements et pratiques*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Morin J. (2007). *LA MATERNELLE Histoire, fondements et pratiques* (2e édition). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet, I. (2004, Printemps). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit, *Québec français*, 133, 63-66.
- Morphett, M., et Washburne, C. (1931). When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31, 496-503.
- Moustafa, M. (2000). Phonics instruction. In D.S., Strickland et L. Mandel Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.121-133). Newark: International Reading Association.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Muhr, T. (1998). Atlas.ti (Version 4.1) [Logiciel]. Berlin: Scientific Software Development.
- Muhr, T. (1998). Atlas.ti: The knowledge workbench (Version 4.1) [Manuel du logiciel]. Berlin: Scientific Software Development.

- Neuman, S.B. et Bredekamp, S. (2000). Becoming a reader: A developmentally appropriate approach. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.22-34). Newark: International Reading Association.
- Neuman, S.B., Copple, C. et Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington D.C.: National Association for the Education of young Children
- Neuman, S.B. et Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27 (3), 203-225.
- Neuman, S.B. et Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(100), 95-122.
- Pagani, L., Ghosn, Y., Jalbert, J., Munoz, M. et Chamberland, M. (2005). Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal. *Éducation et francophonie*, 33(2), 224-245.
- Pagé, M. (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Papillon, S. et Rousseau, R. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire. Effets d'un programme de support à la motivation*. Monographie no. 45. Université du Québec à Rimouski. Département des sciences de l'éducation.

- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Organisation de la classe et intervention pédagogique*, vol. III. Ste-Rose: Éditions NHP.
- Pasa, L., Creuzet, V. et Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée: pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique, *Éducation et francophonie* (34)2, 85-103.
- Pellegrini, A.D. et Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.58-65). Newark: International Reading Association.
- Pickel, B.A. (1994). *Increasing prekindergarten Children's Writing Opportunities through teacher Education*. Practicum Papers.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupard, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.V. Pires (Dir.), *La recherche qualitative Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.113-169). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Poisson, M-C. et Sarrasin, L. (1998). *À la maternelle... Voir grand!* Montréal: Les Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- Postic, M. et De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Pierre Mardaga éditeur.

- Purcell-Gates, V. et Dahl, K.L. (1991). Low-SES children's success and failure and early literacy learning in skills-based classrooms. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 1-35.
- Rey, B. (2000, Automne-Hiver). Savoir et savoir enseigner : examen du rapport entre les savoirs en sciences humaines et sociales et la pratique enseignante. *Éducation et francophonie Revue scientifique virtuelle*, 28(2). Texte récupéré le 27 février 2001 de <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>
- Ristic, B. et Brassard, D. (1990). *Le redoublement scolaire dans les commissions scolaires du Québec: le coût pour l'année 1989-1990 et l'incidence sur le retard scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Robinson-Smith, S. (1992). Reducing the risks for at-risk learners. *Reading Improvement*, 29(4), 248-255.
- Roskos, K. (2000). *Creating, Connections, Building Constructions Language, literacy, and Play in Early Childhood*. Texte récupéré le 21 juillet 2006 de <http://www.readingonline.org/articles/roskos/index.html>
- Roy, S.N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (pp.159-184). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Saada-Robert, M. (2004). Early Emergent Literacy. In T. Nunes et P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy*, 575-598. Great Britain: Kluwer Academic Publishers.

- Saint-Gelais, J-P. (1997). *La construction du savoir d'expérience chez les enseignants expérimentés*. Mémoire de maîtrise (inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (1999). Four canadian kindergarten teachers' reports about the implementation of an emergent reading program. *The Elementary Journal*, 100(2), 111-127.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2001). Effects of a multicomponent literacy program and of supplemental phonological sessions on at-risk kindergartners. *Educational Research and Evaluation*, 7(1), 1-33.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation; étapes et approches* (pp.123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris: Librairie philosophique.
- Schwebel, M. et Raph, J. (1976). *Piaget à l'école*. Denoël/Gonthier.

- Shiefflin, B.B. et Cochran-Smith, M. (1984). Learning to Read Culturally : Literacy before Schooling. In H. Goelman, A.A. Oberg et F. Smith (Eds), *Awakening to literacy* (p.3-23). London : Heineman Educational Books.
- Shiel, G. (2002). International perspectives on literacy – Kindergarten Children's Involvement in Early Literacy Activities: Perspectives from Europe. *Reading Teacher*, 56(3), 282-284.
- Sidney-Smith, S. et Dixon, R .G. (1995). Literacy concepts of low-and-middle-class-four-years-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Snow, C.E., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Sublet, F. (1996). Livres d'enfants et apprentissage de la lecture à l'école maternelle: perspectives de recherches. Dans J. Fijalkow (Dir.), *L'entrée dans l'écrit* (pp.115-122). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Sulzby, E. et Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamile., P. Mosenthal et D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 727-757). New York: Longman.

- Strickland, D.S. (2000). Classroom intervention strategies: supporting the literacy development of young learners at risk. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.99-110). Newark: International Reading Association.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants et les ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69.
- Teale, W.H. et Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D.S., Strickland et L. Mandel Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.3-21). Newark: International Reading Association.
- Thériault, J. (1993). Faciliter l'émergence de l'écrit...C'est donner du pouvoir à l'enfant. Dans G. Boudreau (Dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp.153-164). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... Une responsabilité familiale et communautaire*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Thériault, J., Van Tham, S., Doyon, D. et Doucet, M. (1987). *Le potentiel du matériel éducatif des classes maternelles*. Document 1. Université du Québec à Chicoutimi: PRAMÉ (Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles).

- Thériault, P. (2003). Le message du matin: une excellente façon d'éveiller les enfants à l'écrit. *Revue de l'Association d'Éducation Préscolaire*, 41(1), pp. 21-22.
- Tracey, D.H. (2000). Enhancing literacy growth through home-school connections. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.46-57). Newark: International Reading Association.
- Turner, W. E. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. Dans L. Rieben et C. Perfetti (Dir.), *L'apprenti lecteur* (pp.197-220). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en éducation. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Wepner, S.B. et Ray, L.C. (2000). Sing of the times: Technology and early literacy learning. In D.S., Strickland et L. Mandel-Morrow (Eds), *Beginning reading and writing* (pp.154 -182). Newark: International Reading Association.
- Werquin, P. (2006). *Littératie: bien plus que des paroles*. Texte récupéré le 11 août 2006 de: <http://www.observateurocde.org/news/fullstory.php/aid/1424>

- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: development from prereaders. In S.B. Neuman et Dickinson, D. K. (Eds), *Handbook of early literacy research* (pp.11-29). New York: The Guilford Press.
- Yaden, D. B. Jr., Tam., Madrigal, A., Brassell, P. et al. (2000). Center for the Improvement Early Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 54(2), 186-189.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2^e édition). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.

APPENDICE A

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

Par la présente, je consens à participer à un projet de recherche réalisé par madame Pascale Thériault, étudiante au doctorat de l'Université du Québec à Rimouski. Ce projet s'intéresse aux savoirs et aux interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés à propos du développement de la conscience de l'écrit.

La participation à ce projet m'engage à réaliser un entretien avec la chercheure; entretien au cours duquel je partagerai mes savoirs et mes interventions éducatives en lien avec le développement de la conscience de l'écrit. J'accepte également de recevoir la chercheure dans ma classe pour la réalisation de trois séances d'observation de mes interventions éducatives qui seront enregistrées sur vidéocassettes. Ces dernières ne serviront qu'aux seules fins de la recherche et toutes les informations obtenues seront traitées confidentiellement.

Je m'engage à participer à ce projet d'une volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps de la recherche et ce, sans conséquence.

Nom et prénom

Date

APPENDICE B

LETTRE AUX PARENTS

LETTRE AUX PARENTS

Madame, Monsieur

La présente est pour vous informer que l'enseignante de votre enfant participe à un projet de recherche réalisé par une étudiante au doctorat de l'Université du Québec à Rimouski. Cette recherche s'intéresse aux savoirs et aux interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en ce qui concerne l'éveil à la lecture et à l'écriture.

La chercheuse se rendra en classe afin d'observer les interventions éducatives de l'enseignante et réaliser trois vidéocassettes. Bien que ce soit l'enseignante qui fasse l'objet de ces observations, il est probable que les enfants soient filmés lors de la réalisation d'activités. Cependant, ces vidéocassettes ne serviront qu'aux seules fins de la recherche et toutes les informations recueillies seront traitées confidentiellement.

Veuillez agréer, madame, monsieur, nos plus cordiales salutations.

Madame Pascale Thériault, Ph.D. Cand.

Madame _____, enseignante

Coupon-réponse

Après avoir pris connaissance du contenu de la lettre, je vous exprime mon accord ___ ou mon désaccord ___ avec le fait que mon enfant puisse se retrouver sur les vidéocassettes.

Nom de l'enfant : _____

Signature du parent : _____

Merci de retourner le coupon-réponse dans les plus brefs délais.

APPENDICE C

SCHÉMA D'ENTRETIEN

SCHÉMA D'ENTRETIEN

Rubriques	Sous-rubriques	Questions et approfondissement
1. La maternelle 4 ans en milieux défavorisés	La clientèle	<p>Dressez un portrait de la clientèle fréquentant la maternelle 4 ans en milieux défavorisés. Quelles sont les caractéristiques psychologiques, cognitives, affectives et autres de ces enfants? Décrivez le milieu dans lequel vous travaillez. Est-il rural ou urbain?</p> <p>Quelles sont les caractéristiques des familles? Ces enfants proviennent-ils de familles traditionnelles, monoparentales ou reconstituées?</p> <p>Quels sont les besoins particuliers de ces enfants? Quels sont les besoins d'ordre cognitif, affectif et social?</p>
	Les services éducatifs	<p>Expliquez l'organisation de ce service éducatif en termes de temps qui lui est accordé. S'agit-il d'un service à temps plein, demi-temps ou 4 ans et 5 ans regroupés?</p> <p>Expliquez ce qu'est une maternelle 4 ans en milieux défavorisés. Quel est son rôle dans le cheminement scolaire de l'enfant? Quelle est son importance pour les enfants de 4 ans? Sa place dans le système scolaire?</p> <p>Précisez les objectifs poursuivis par la maternelle 4 ans en</p>

milieux défavorisés?

S'agit-il d'objectifs personnels ou officiels?

Quels programme guident vos interventions à la maternelle 4 ans en milieux défavorisés?

Vous référez-vous au programme du MEQ? À un programme de la commission scolaire? ou à tout autre programme?

2. Le développement de la conscience de l'écrit**Les interventions directes****Comment les activités que vous réalisez en classe mettent-elles les enfants en contact avec la lecture et l'écriture?**

Expliquez ce que vous faites en classe avec eux?

Parlez de la fréquence à laquelle vous lisez des histoires.

S'agit-il d'une fréquence est quotidienne? Hebdomadaire? Pas de fréquence particulière.

Quelles interventions faites-vous au moment de la lecture?

Quelles sont vos interventions AVANT, PENDANT et APRÈS la lecture?

Parmi vos interventions, quelles sont celles qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit?

Les interventions indirectes**Y a-t-il des centres d'apprentissages destinés à la lecture et à l'écriture dans l'aménagement de votre classe?**

Décrivez votre coin lecture. Expliquez son aménagement ainsi que les genres littéraires qui s'y trouvent.

Comment fonctionne-t-il? Comment les enfants y ont-ils accès?

Avez-vous un coin consacré à l'écriture?

Quel matériel y est à la portée des enfants? Quel est son fonctionnement?

Quelles sont les aires de jeux symboliques accessibles dans votre classe?

Y a-t-il des coins permanents? Qui choisit les thématiques des aires de jeux? Vous seule? Les enfants? C'est un choix conjoint?

Quel matériel se trouve dans les aires de jeux symboliques?

Permet-il aux enfants d'adopter des comportements de lecteur et de scripteur?

Le concept de la conscience de l'écrit

Durant la période qui se situe entre 0 et 6 ans, quelles sont les acquisitions que l'enfant devrait faire par rapport à la langage écrit?

Dans sa famille? À la maternelle?

Le concept de la conscience de l'écrit est un concept connu depuis une quinzaine d'années environ.

Ce concept vous est-il familier?

Quels sont les courants qui ont influencé la place de l'écrit à la maternelle?

Expliquez votre définition du concept de la conscience de l'écrit.

Quels sont les éléments qui la composent?

		<p>Comment se caractérise le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants des milieux défavorisés? Que doit-on travailler avec eux? Quels sont leurs besoins?</p>
		<p>Quelles sont les sources de vos savoirs? S'agit-il d'un savoir d'expérience? Des auteurs lus? Quels sont-ils? Formation universitaire Autre perfectionnement dans le domaine</p>
<p>3. Les caractéristiques professionnelles</p>	<p>Expérience professionnelle</p>	<p>Quelle est votre ancienneté dans la fonction occupée? Expliquez votre cheminement professionnel. En milieu scolaire Dans le milieu de l'éducation Dans d'autres domaines</p>
	<p>Formations initiale et continue</p>	<p>Quelle est votre formation initiale?</p> <p>Quelle est la nature de votre formation continue? Cours divers à l'université Session de formation, participation à des colloque ou congrès Autoformation</p>

APPENDICE D

GRILLE D'ANALYSE DU COIN LECTURE

GRILLE D'ANALYSE DU COIN LECTURE

Aménagement du coin lecture	Temps d'observation		
	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
Accueille 5 enfants ou plus			
Est tranquille			
Est bien éclairé			
Offre de l'intimité par l'ajout d'une séparation			
Expose quelques livres en mettant la couverture de certains livres en évidence			
Possède un tableau d'affichage			
Utilise une forme de rangement			
Est identifié par un nom			
Genres littéraires présents dans le coin lecture			
Contes traditionnels			
Histoires réalistes			
Livres à structure prévisible			
Livres animés			
Livres-cassettes			
Documentaires traitant de sujets variés			
Livres de poésie et de comptines			
Livres incitatifs (bricolage, expérience, manipulation)			
Livres mettant en vedette le même personnage			
Livres reliés à des émissions de télévision pour les enfants			

Adapté de : Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVII^e congrès de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEPE), juillet, Québec.

APPENDICE E

GRILLE D'ANALYSE DU COIN ÉCRITURE

GRILLE D'ANALYSE DU COIN ÉCRITURE

Aménagement d'un coin écriture	Temps d'observation		
	1 ^{er}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
Une table et des chaises			
Des papiers de différents types et de formats variés			
Des crayons de types variés (mine, feutre, bois)			
Des exemples d'écriture			
Du matériel pour fabriquer des livres (cartons, agrafeuses)			
La liste des mots connus des enfants et qu'ils aiment écrire			
Des abécédaires			
Des lettres mobiles			
Un babillard pour afficher les productions des enfants			
Une machine à écrire ou un ordinateur			

Commentaires

Adapté de : Giasson, J. (1997). *L'émergence de la lecture en milieu défavorisé*. Communication présentée au XXVII^e congrès de l'Organisation mondiale de l'éducation préscolaire (OMEP), juillet, Québec.